

Theodor Friedrich Klaßen

Die Bildungsgrundformen
Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier
im Jena-Plan Peter Petersens

1969

1971

P ä d a g o g i k

Die Bildungsgrundformen
Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier
im Jena-Plan Peter Petersens

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Theodor Friedrich Klauen
aus Düsseldorf

1968

Tag der mündlichen Prüfung: 8. Juli 1969

Dekan: Prof. Dörrie

Referant: Prof. Döpp-Vorwald

Korreferent: Prof. Metzger



A	Einleitung	S.	5
B	1. Teil		
	Grundformen des kindlichen Tätigseins	S.	9
I	Das Spiel	S.	12
	a) Wegbereiter des Spiels	S.	18
	b) Die Spieltheorie Friedrich Fröbels	S.	25
	c) Das Spiel in der pädagogischen Reformbewegung	S.	31
II	Die Arbeit	S.	39
	a) Das Problem der Arbeit bei Comenius, Fröbel und Pestalozzi	S.	46
	b) Kerschensteiners Arbeitstheorie	S.	51
III	Das Gespräch	S.	54
	a) Gespräch und Schule	S.	62
	b) Der Unterricht in der Pädagogik des Comenius, Rousseaus und Fröbels	S.	65
	c) Die Bedeutung des Gesprächs in der Pädagogik B. Ottos	S.	70
IV	Fest und Feier	S.	73
	a) Antike und mittelalterliche Vorfor- men der Schulfeste und -feiern	S.	77
	b) Schulfeyern bei den Philanthropen und bei Fröbel	S.	78
	c) Feste und Feiern in der Schule K. V. Stöys, in den Landerziehungs- heimen und in der pädagogischen Reformbewegung	S.	84

2. Teil

	Versuche einer Zusammenschau der vier Bildungsgrundformen	S. 88
I	Kurt Riedel, Eigengesetzliche Bildungslehre	S. 90
II	Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung	S. 97
	a) Das Spiel	S. 98
	b) Arbeit	S. 100
	c) Der Lehrgang	S. 101
	d) Die Feier	S. 102

3. Teil

I	Die Bedeutung der Bildungsgrundformen im Jena-Plan und ihre pädagogische Begründung	S. 106
	a) Die "Situation"	S. 106
	b) Die "Pädagogische Situation"	S. 111
	c) Grenzsituation	S. 115
	d) Die Schulsituation als Pädagogische Situation	S. 121
II	Die inhaltlichen Probleme der Pädagogischen Situation	S. 124
III	Die Grundformen des Lernens und Sich-Bildens	S. 126
	a) Das Gespräch im Jena-Plan	S. 130
	b) Das Spiel im Jena-Plan	S. 135
	c) Arbeit im Jena-Plan	S. 142
	d) Fest und Feier im Jena-Plan	S. 152
IV	Die "Zweitformen" und Verfallsformen der Bildungsgrundformen	S. 159

V	Der Zusammenhang der Bildungs- grundformen	S. 161
VI	Die vier Bildungsgrundformen im Zusammenhang des indirekten Unterrichts	S. 166
VII	Die Rolle des Lehrers als Führer tätiger Kinder	S. 170
VIII	Die Aktivierung der sozialen und sittlichen Beziehungen durch die Bildungsgrundformen	S. 173
IX	Die Überwindung des Methoden- und Fächerformalismus	S. 176
C	S c h l u s s	S. 183
	Anmerkungen	
	Teil 1:	S. 185
	Teil 2:	S. 202
	Literaturverzeichnis	S. 216

Einleitung

Die vielfältigen Reformversuche, die seit nunmehr vierzig Jahren unternommen werden, um die deutsche Volksschule so zu gestalten, daß sie den Erfordernissen der modernen Jugend und der geistigen und gesellschaftlichen Lage unserer Zeit entspricht, sind nicht immer und überall beifällig aufgenommen worden.

Bei einem so schwierigen und hochkomplizierten Unterfangen, wie es die Reform der Schule darstellt, wird es wohl kaum möglich sein, alle Beteiligten und Interessenten zufriedenzustellen, nicht einmal dann, wenn das von Friedrich Paulsen in der "Geschichte des gelehrten Unterrichts" definierte "Grundgesetz"¹⁾ Allgemeinverbindlichkeit besäße, wenn die Volksschulreform nichts weiter wäre als eine Art Anpassung der Schule an die gesellschaftlichen und kulturellen Fortschritte, die ein Volk im Laufe einer bestimmten Zeit erreicht.

Spätestens seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts setzt sich in pädagogischen Diskussionen ein neuer Gesichtspunkt durch. Man erkennt, daß Erziehung und Bildung nicht allein vom Wandel der Kultur abhängen, daß sie nicht allein im Anschluß an die vollzogene kulturelle Wandlung formal und inhaltlich neu konzipiert werden. Vielmehr scheint auch der umgekehrte Weg möglich zu sein. Erziehung und Bildung können, wie Erich Weniger sagt, den gesellschaftlichen und kulturellen Zuständen auch zuweilen vorausgehen und etwas völlig Neues schaffen, "das dann seinerseits in das kulturelle und gesellschaftliche Leben gestaltend und verändernd eingreift: Erziehung und Schule stellen Leben dar und schaffen so neue menschliche Haltungen, von denen aus der Zustand der Dinge verändert und neue politische und geistige Ordnung bewirkt werden kann".²⁾

Es ist die Frage, ob Wenigers optimistische Ansicht berechtigt ist. Aber selbst, wenn man ihr nicht beipflichten kann, so sind doch mit den Vokabeln "neue menschliche Haltung" und "neue geistige Ordnung" grob die Ziele angegeben, um derentwillen immer wieder Vorschläge zur Reform der Schule, speziell der Volksschule, neu entworfen werden. Die Vielzahl der seit 1945 bis auf den heutigen Tag entworfenen Pläne zur Umgestaltung des Volksschulwesens legt dafür ein beredtes Zeugnis ab.³⁾

Gerade aber die große Zahl der Vorschläge ist ein deutliches Indiz für die Tatsache, daß - wie es Muchow pointiert ausdrückt - das "massive Unbehagen aller Beteiligten"⁴⁾ noch nicht ausgeräumt ist. Der Grund mag darin liegen, daß trotz aller Teilerfolge, die bisher auf dem Gebiete der Schulorganisation, des Schulbaus, der Schulverfassung, der Bildungspläne und der Lehr- und Lernmittel erreicht worden sind, das eigentliche Problem der i n n e r e n Schulreform noch nicht befriedigend gelöst wurde.

Dieses Problem wurde u.a. deshalb noch nicht gelöst, weil man weitgehend versäumte, von einer begründeten und tragfähigen erziehungswissenschaftlichen Gesamtkonzeption aus das Wesen, den Sinn und die Wirklichkeit der Erziehung zu erschließen und von dort her in pädagogischer Verantwortung neue Lebens- und Unterrichtsformen zu entwerfen und für die Praktizierung bereitzustellen.

Angesichts der noch immer unvollendeten inneren Reform der Schule ist es gewiß nicht unbillig, sich eines Schulentwurfs zu erinnern, der als ein "konkreter Entwurf der neuen Schule"⁵⁾ gelten darf, der aus dem Ganzen einer umfassenden Erziehungstheorie herauswächst, der eine "Neuorientierung vom pädagogischen Grunde her"⁶⁾ vornimmt und auf das G a n z e der Schule zielt.

Gemeint ist der Jena-Plan Peter Petersens.

In zweifacher Hinsicht scheint die Besinnung auf den Jena-Plan angebracht und notwendig zu sein. Zum ersten ist es die Tatsache, daß man, wo immer die Reform der Volksschule angegangen wurde, in mehr oder minder deutlicher Weise auf das Ideengut, das im Jena-Plan vorgebildet und dargelegt ist, zurückgriff, auch wenn man sich dessen nicht immer bewußt war. Herbert Chiout hat in seiner Studie über "Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland" ausdrücklich feststellen müssen, daß es kaum eine tragende und beständige Erneuerungsarbeit in der Volksschule gibt, "die nicht in irgendeiner, meist sehr bemerkenswerten Weise mit dem Jena-Plan konform geht".⁷⁾

Das gilt vor allem für die Versuche, bei denen man, um nur einige Beispiele zu nennen, das "Hörblocksystm" in den Schulklassen aufgab, Gruppenunterricht, Kurse und Leistungsgruppen

einführte und in der Schule nicht nur eine U n t e r -
r i c h t s a n s t a l t für Kinder sehen wollte.

Wenn auch die breite Streuwirkung der Anregungen Petersens beachtlich ist, so besteht doch die Gefahr - und das ist der zweite Grund, der eine Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Gedankengut Petersens nahelegt -, daß bei den verschiedenen Schulversuchen zwar viele einzelne Anregungen Petersens aufgenommen werden, die Einbettung der Einzelmotive in das G a n z e der Schulkonzeption Petersens nicht richtig gewürdigt wird, so daß die einzelne Anregung vielfach ihre notwendige Verbindung zur pädagogischen Intention Petersens verliert und den Rang einer beliebig verfügbaren Unterrichtsmethode erhält.

Es bleibt also die Aufgabe, den Geist zu erfassen, der Petersens Werk gestaltet, das W e s e n t l i c h e zu erkennen, das er "über die Schule der Gegenwart und der nahen Zukunft"⁸⁾ ausgesagt hat.

Nur von dort her ist der Wert und der Sinn der Anregungen Petersens zu erfahren, nur von dort her ist auch die Vorbildlichkeit der Schulkonzeption Petersens zu erkennen.

Daß diese Erkenntnis bisher nicht in ausreichendem Maße den Schulpädagogen bewußt wurde, mag daran liegen, daß man sich bei der Schulreform mit einzelnen Maßnahmen zufriedengab. Ein Grund ist allerdings auch das Werk Petersens selbst. Wenn es auch eine kaum zu beantwortende Frage ist, ob man dieses Werk wirklich mittels begriffstheoretischer Analyse allein nicht ausschöpfen kann, ob man es wirklich "gleichzeitig mit- und nach-e r l e b e n, ja, nacherleiden"⁹⁾ muß, um ihm gerecht zu werden, so sieht man sich doch mit der Schwierigkeit konfrontiert, daß Petersen "vieles in seinen erziehungswissenschaftlichen Schriften gedanklich und terminologisch einfach aus Zeitmangel nicht bewältigt"¹⁰⁾ hat, daß er "nicht allenthalben zu Ende gekommen ist, daß er vielerorts bloß Ansätze und Möglichkeiten bietet"¹¹⁾. Petersens Formulierungen erscheinen zudem bisweilen nicht präzise und exakt genug gefaßt zu sein, "es zeigen sich Stilbrüche im Denken wie in der schriftlichen Fixierung der Gedanken"¹²⁾.

Wenn in dieser Arbeit über die Bedeutung des Gesprächs, des Spiels, der Arbeit und der Feier im Jena-Plan gesprochen werden soll, so deshalb, weil sich v o n h i e r a u s ein

bedeutender Ansatzpunkt für die Interpretation und das Verständnis der pädagogischen Überlegungen und Anregungen Peter Petersens gewinnen läßt. An kaum einer anderen Stelle brechen die theoretischen und praktischen Probleme der Erziehungslehre Petersens reiner und klarer auf, an kaum einer anderen Stelle ist das Wesentliche und der Sinn des erziehungswissenschaftlichen Denkens und Anliegens Peter Petersens besser und tiefer zu ergründen.

Von hier aus lassen sich auch die Leitlinien bestimmen, die für den Schulreformversuch Petersens maßgebend sind und die darüber hinaus für jede umfassende, auf das Ganze der Schule zielende Reform von entscheidender Bedeutung sein können.

Um die Bedeutung von Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier voll erfassen zu können, ist es notwendig, in einer knappen problemhistorischen Untersuchung zu verfolgen, wie, auf welche Weise und warum diese vier Formen im Laufe der Schulgeschichte immer stärker und klarer als bedeutende Bildungsformen Anerkennung finden, bis sie schließlich nach vielen Etappen als **G e - s a m t h e i t** unersetzliche Bestandteile der Schularbeit nach dem Jena-Plan werden. Sodann wird **p r o b l e m - s y s t e m a t i s c h** zu entwickeln sein, wie Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im erziehungswissenschaftlichen System Peter Petersens eingelagert sind, wie sie vor allem vom Begriff der "Pädagogischen Situation" abhängen, "um den sich die ganze Erziehungslehre Petersens kristallisiert"¹³⁾ und von dem aus sich erst das Verständnis für die Einordnung, Bewertung und Ausprägung von Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jena-Plan erschließt. Es wird sich zeigen, daß gerade bei der Betrachtung der **s c h u l p r a k t i s c h e n** Seite des Jena-Plans die erziehungsphilosophisch-anthropologischen Probleme der Erziehungstheorie Petersens in besonderem Maße aufbrechen, ihre Faszination, ihr undogmatischer Charakter¹⁴⁾ aufleuchten und daß für Petersen "der Maßstab für das Was? Wie? Wann? und Wo-durch? aller Schularbeit der Mensch bzw. das Kind und deren konkretes Leben"¹⁵⁾ ist.

Dieser paidozentrische Aspekt soll im Zusammenhang dieser Arbeit besonders herausgestellt werden.

1. Teil

Grundformen des kindlichen Tätigseins

Es mag zunächst zweifelhaft erscheinen, ob das, was in der Terminologie Peter Petersens Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier genannt wird, für das Bildungsgeschehen eine elementare Bedeutung hat (wie es im vorigen Kapitel angedeutet wurde), ob sich wirklich in diesen Formen menschlicher Lebensäußerung etwas kristallisiert, von dem eine Schulreform nicht nur profitieren kann, das vielmehr darüber hinaus auch unter allen Umständen Berücksichtigung bei einer Neukonzeption der Volksschule finden müßte.

Hinter diesen Begriffen verbirgt sich aber nichts weniger als die höchst einfache Wahrheit, daß der Mensch, daß das Kind von Natur aus mit bestimmten Antriebskräften und Lebensmotoren ausgestattet ist, die es dazu befähigen, aus eigenem Antrieb in die dingliche und mitmenschliche Umwelt hinauszugreifen, Kontakte zu suchen, zu lernen, die Schwierigkeiten, die bei der Kontaktnahme auftreten, in immer neuen Situationen zu überwinden, sich mit den Dingen der Umwelt und den Mitmenschen, den Zuständen und Wirkverhältnissen auseinanderzusetzen und auf sie einzuwirken, sei es in der Weise des kindlichen Spielens, im Sprechen, in bewußten, Zweck setzenden und auf Ergebnisse zielenden Handeln. Diese vom Menschen ausgehenden Impulse werden gleichsam von der Umwelt beantwortet: indem der Mensch auf sie einzuwirken versucht, wirkt sie auf den Menschen ein; indem der Mensch in den verschiedenen Weisen der Tätigkeit auf seine Umwelt ausgreift und mit ihr umgeht, offenbart sie sich ihm, empfängt er Erkenntnis von ihr, wird er in eine Schule genommen, "die nie versagt"¹⁶⁾. In dieser Schule des Lebens schaut der Mensch seine Umwelt, empfindet er, nimmt er wahr, überlegt er, wird er von eben dieser Umwelt angemutet, besinnt er sich, wird er von ihrer Größe, Einmaligkeit, aber auch von ihrer Begrenztheit fasziniert, freut er sich ihrer, versucht er spielend den Dingen näherzukommen, arbeitend sich ihrer zu bemächtigen, versucht er, in seiner Sprache mitzuteilen, versucht er, sich aus seiner Welt zu erheben und ihren Sinn und ihr Wesen zu erfassen. Diese Verhaltensweisen des Menschen, in denen er sich mit seiner Umwelt (im weitestens Sinne) auseinander setzt, sind - wie es

Petersen nennt - die "Urformen des Lernens und Sich-Bildens der Menschen"¹⁷⁾, deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit im täglichen Leben beobachtet und abgelesen werden kann.

Angesichts der großen Wirksamkeit dieser "Urformen", ist es nicht verwunderlich, daß in fast allen Versuchen der letzten 70 Jahre, neue unterrichtsmethodische Ideen zu konzipieren, mit wechselnder Akzentsetzung eine mehr oder minder deutliche Besinnung auf diese "Urformen" nachzuweisen ist, daß immer wieder versucht wurde, die Schule und den Unterricht so zu gestalten, damit sich dort vollziehen kann, was sich in tausend Lebenslagen ohne besondere Organisation vollzieht.

Die Besinnung auf natürliche Lehr- und Lernformen ist einmal in den Bestrebungen nachzuweisen, die auf eine Überwindung der Fächerung des Volksschulunterrichts, auf eine Neukonzeption der Unterrichtshinhalte abzielten, auf Bestrebungen, die man etwa unter dem Begriff "Gesamtunterrichtsbewegung" zusammenfassen kann¹⁸⁾. Das Hauptargument, das diese Bewegung ins Feld führt, ist, daß die Schulfächer ihre Materie in den Wissenschaften haben, daß die Fächer bestimmten Wissenschaftsdisziplinen entsprechen, daß aber die den Wissenschaften angemessene Systematik nicht auf die Schularbeit zu übertragen ist, daß sie sogar, weil sie eben einer außerschulischen, rein rationalen Denkweise entspringt, das kindgemäße Erkennen und Erleben erstickt. Kindgemäßes Erkennen und Erleben ist an keine systematische Fächeraufteilung gebunden, dem Kind erscheint vielmehr seine Umwelt als ein Ganzes. Das Kind steht diesem Ganzen gegenüber. Es will tätig sein, betrachten, probieren, experimentieren und in dieser Weise auf das ungegliederte Ganze ausgreifen, sich seiner bemächtigen und es von sich aus durchgliedern. Deshalb erscheint der "Gesamtunterrichtsbewegung" die Fächerung des Unterrichts als unnatürlich, und sie will den Unterricht so aufbauen, daß das Kind die Möglichkeit erhält, seine Lebenswelt selbst mit Hilfe der natürlichen Bildungsformen zu strukturieren.

Dieses Anliegen der "Gesamtunterrichtsbewegung" trifft sich

mit den Bestrebungen der zweiten großen Bewegung der Reformpädagogik, für die die **A r b e i t** Inhalt und Ziel des Unterrichts ist. Auch in der Arbeitsschulbewegung können wir eine deutliche Hinwendung zu den natürlichen Lern- und Bildungsformen feststellen, wenn auch die Akzente etwas anders gesetzt sind als in der "Gesamtunterrichtsbewegung". Wird in ihr die Frage nach den natürlichen Bildungsformen mehr von den Unterrichts **i n h a l t e n** her aufgeworfen, so wird sie bei der Arbeitsschulbewegung von der Frage nach der Unterrichts **m e t h o d e** her aufgerollt.

Die Arbeitsschulbewegung will die Schulwirklichkeit so organisieren, daß die Schüler spontan und selbständig arbeiten können, daß sie den Arbeitsverlauf selbständig steuern, daß sie vom Arbeitsprodukt her ihre Leistung prüfen können, daß sie an diesem Arbeitsprodukt persönlich Anteil nehmen können, d.h. daß die Arbeit des Kindes alle Merkmale **g e i s t i g e n** Schaffens trägt. Weil aber nicht alle schulischen Inhalte und Gegebenheiten erarbeitet werden können, müssen jedoch auch die anderen natürlichen Lern- und Bildungsformen aktiviert werden.

Man begibt sich also, wenn man Aussagen über die "Urformen" des Lernens und Sichbildens macht, auf ein vorgeformtes Terrain. Dennoch bleibt im Zusammenhang dieser Arbeit die Aufgabe, festzustellen, worin das Eigentliche dieser "Urformen" jeweils besteht, auf welche Weise und warum sich die Schulpädagogik dieser "Urformen" annimmt und sie für den Unterricht fruchtbar zu machen sucht und ob das, was im gewöhnlichen gemeinsamen Leben "von selbst" erfolgt, im Jena-Plan Peter Petersens wirklich durch eine bestimmte Ordnung und einen charakteristischen Zusammenhang eine größere Intensität bekommt, ob es, indem es mit dem erziehungswissenschaftlichen System Petersens verbunden wird, wirklich zu einer "großartigen Einheitlichkeit"¹⁹⁾ verschmolzen wird.

Das Spiel

In der Reihenfolge der Aufzählung der vier "Urformen", die Peter Petersen vornimmt, steht das Spiel erst an zweiter Stelle. Für ihn ist das Gespräch "die erste Form, auch entwicklungspsychologisch gesehen; denn ehe noch das kleine Kind die Vorformen des Spiels beherrscht, wird es aus seiner Umwelt vom Gespräch überschüttet, wird sich mit ihm unterhalten und es so in die menschliche Gemeinschaft, in den Familienkreis mithineingezogen"²⁰⁾. Wenn in dieser Arbeit die Betrachtung über das Wesen und den Sinn des kindlichen Spiels an den Anfang gestellt wird, so nicht deshalb, um die Auffassung Petersens an dieser Stelle zu kritisieren. Die Reihenfolge bedeutet auch für Petersen keine Rangordnung. Man könnte allerdings Petersen entgegenhalten, daß das Kind, wenn man von ihm her argumentiert (und nicht von der Sprachgemeinschaft her, wie er es tut), bevor es das Sprechen lernt, das Spielen zum Teil schon gelernt hat.

Der entscheidende Grund aber, die Betrachtung des Spiels voranzustellen, liegt im Spiel selbst. Trotz oder gerade wegen der mannigfachen Schwierigkeiten, die bei der Frage nach dem "Was" und "Wie" des kindlichen Spiels²¹⁾ auftreten, glauben wir, daß sich gerade vom Spiel aus ein günstiger Zugang zu dem Problem finden läßt, das im vorangegangenen Abschnitt, mehr andeutend als definierend, in Anlehnung an die Terminologie Petersens "Urformen des Lernens und Sich-Bildens" genannt wurde und das das Kernanliegen dieser Arbeit bildet.

Jeder Mensch kennt das Spiel; denn jeder gesunde Mensch hat in seinem Leben gespielt und spielen müssen und könnte deshalb auch aus seiner eigenen Erfahrung Aussagen über das Spiel machen. Eugen Fink sagt es ganz lapidar: "Spiel ist allbekannt"²²⁾. Ist es dann aber nicht etwas voreilig gewesen, wenn auf die Schwierigkeiten hingewiesen wurde, die bei der Frage nach dem "Was" und "Wie" dessen auftauchen, das wir "Spiel" nennen, weil doch jeder Mensch das Spiel "von innen her"²³⁾ kennt?

Geht man aber von der Plattform der eigenen Erfahrung aus, so muß man überrascht und vielleicht auch verlegen feststellen,

daß zwar zunächst Aussagen über die vielen Spielmöglichkeiten und Spielformen gelingen, daß sich aber das **W e s e n** des Spiels nicht ohne weiteres entschlüsseln läßt. In dem, was wir Spiel zu nennen pflegen und das wir so gut zu kennen glauben, bietet sich ein Existenzphänomen voller Rätsel und offener Fragen dar, ein komplexes, vielschichtiges und nur schwer durchschaubares Lebensphänomen, das sich dem Zugriff des rationellen Begriffs immer wieder zu entziehen scheint.

Schon die fast nicht mehr zu überblickende Fülle der Spieltheorien ist ein deutliches Indiz für die Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens "Spiel". Erst recht symptomatisch für diesen Tatbestand scheint aber zu sein, daß, von welchem geistigen Standort aus und in welchem Denkstil auch immer das Problem "Spiel" angegangen wird, den einzelnen Spieltheoretikern eine Definition dessen, was Spiel **i s t**, nur höchst unvollkommen gelingt. Keiner der Spieltheorien ist jedenfalls ein klar umrissener Spielbegriff zu entnehmen, der das "Was" des Spiels in seiner Gesamtheit umfaßt, ohne daß dabei Einzelheiten des Phänomens denaturiert würden. Über das "Wie" des Spiels scheinen sich die Spieltheoretiker allerdings in gewisser Weise einig zu sein. Einige wenige, sich gegenseitig ergänzende Motive werden von den Spieltheoretikern immer wieder zur Umschreibung des Spiels verwandt. In seiner großartigen Spielmonographie hat Hans Scheuerl sich der Mühe unterzogen, einen Kanon der immer wiederkehrenden Hauptmotive zusammenzustellen. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur in aller Kürze auf das Ergebnis seiner Bemühungen eingegangen werden. Scheuerl stellt fest, daß die meisten Spieltheoretiker darin übereinstimmen, "das Spiel sei frei, in sich unendlich, scheinhaft, ambivalent, geschlossen und an eine lebendig erfüllte Gegenwärtigkeit gebunden"²⁴⁾.

Die Frage nach dem "Wie-sein" des Spiels ist damit zwar beantwortet, nicht aber die Frage nach dem "Was" des Spiels, die aber mit allem Nachdruck gestellt werden muß, weil erst dann, wenn auch sie beantwortet ist, etwas über die pädagogische Relevanz des Spiels ausgesagt werden kann.

Die Mehrzahl der Spieltheoretiker stimmt auch in der Ansicht überein, daß das Spiel eine psycho-physische Funktion ist. Julius Schaller²⁵⁾ und Moritz Lazarus²⁶⁾ sehen im Spiel eine Tätigkeit, die zum Zwecke der Erholung von psycho-physischer Anstrengung unternommen wird. Für Sigmund Freud ist das Spiel ein psycho-physischer Prozeß zur Kompensation und Sublimation naturhafter Drangimpulse²⁷⁾. Auch für Herbert Spencer ist das Spiel seiner Natur nach ein psycho-physischer Vorgang, der einem Überschuß an Nervenenergie entspringt²⁸⁾. Die "Funktionslust"²⁹⁾ ist für Karl Bühler das Hauptkriterium seines Spielbegriffs. Allen diesen Ansichten über das Spiel ist mehr oder minder gemeinsam, daß im Spiel eine Erscheinungsform bestimmter Lebenstriebse gesehen wird, eine Tätigkeitsform, die durch psychische Kriterien bestimmt ist. Offensichtlich kann aber a l l e i n von dort her das Wesen des Spiels nicht erklärt werden.

Die Spieltheorie Johan Huizingas weist uns aber in eine andere Richtung. Sie lenkt den Blick fort von der einseitigen Betonung der S u b j e k t s e i t e des Spiels. Indem Huizinga den Spielbegriff dort anfaßt, "wo die Biologie und die Psychologie mit ihm fertig sind"³⁰⁾, legt er dar, daß das, was ein Phänomen zum S p i e l phänomen macht, unabhängig sein kann von der subjektiven Einstellung des Spielers.

Aber auch im "Gebilde-Charakter" als solchem kann das "Spielhafte" des Spiels nicht gelegen sein, weil sonst alle Spielerscheinungen, die im psycho-physischen Bereich begründet sind, zu uneigentlichen und unvollständigen Spielen degradiert würden.

Zwischen diesen beiden extremen Positionen versucht Hans Scheuerl mit seiner Spieltheorie zu vermitteln. Wenn das Spiel als solches weder eine Tätigkeitsform, noch ein "Gebilde" sein kann, wenn "Spiel" aber auch nicht unter einen Allgemeinbegriff zu bringen ist, dann, so vermutet er, muß das Spiel seiner Natur nach "ein Letztes (oder Erstes)"³¹⁾ sein, "ein Urprinzip hinter allen Bereichen",

"eine primäre Lebenskategorie"³²⁾, wie Huizinga es nennt, die uns grundsätzlich in allen Erscheinungsbereichen des Menschlichen begegnen kann (sowohl im psychischen, im physischen, wie im sozialen und objektiv-geistigen Raum): das "Urphänomen einer Bewegung" (die sich zwar beschreiben, nicht aber definieren läßt), "die durch die Ganzheit jener sechs Hauptmomente gekennzeichnet ist, durch Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit"³³⁾.

Damit wäre nun in groben Umrissen angedeutet, daß wir es beim Spiel mit einer G r u n d f o r m des Lebens zu tun haben. Zu klären bleibt aber noch, warum das Spiel auch B i l d u n g s g r u n d f o r m ist.

Ein erhellendes Licht auf dieses Problem fällt wiederum von einem speziellen Ansatz der Spieltheorie Hans Scheuerls aus: von seiner Analyse des sprachlichen Gehalts der Wörter "Spiel" und "spielen"³⁴⁾.

Zwei Gesichtspunkte, auf die Hans Scheuerl hinweist, scheinen im Hinblick auf die pädagogische Relevanz des Spiels von besonderer Bedeutung zu sein. Der erste: Die Bedeutung des Wortes "Spiel" weist p r i m ä r nicht auf eine Tätigkeit, sondern auf eine Bewegung hin. " J e d e Bewegung kann "echtes" Spiel sein"³⁵⁾. Die einzige Voraussetzung dafür, daß eine Erscheinung Spielcharakter annehmen kann, ist, daß sie mittelbar oder unmittelbar Bewegungsmöglichkeiten enthält. Der Sprachgebrauch unterscheidet zwischen einer spielenden Bewegung, die gleichsam von selbst geschehen kann und zwischen einer spielenden Bewegung, die willentlich und wissentlich von einem Subjekt erzeugt worden ist.

Der zweite Gesichtspunkt, auf den Scheuerl aufmerksam macht: "Das Verbum "spielen" kann einmal intransitiv und einmal transitiv gebraucht werden. Spielen kann unmittelbar als ein Pendeln, Kreisen, Schweben oder mittelbar als Tätigkeit des Erzeugens solcher pendelnden, kreisenden Schwebezustände verstanden werden"³⁶⁾.

Statt vom Spieler zu sagen "er spielt" müßte es eigentlich heißen "er betreibt sein Spiel". Zwischen der *S p i e l - t ä t i g k e i t* und der *S p i e l b e w e g u n g* ist also eine begriffliche Trennung zu ziehen. Die Spiel-tätigkeit ist insofern eine besondere Art von Tun, als sie nur die entsprechenden Impulse geben kann, damit ein Ge-schehen "von selbst" entsteht. "Dieses Geschehen aber voll-zieht sich in einer anderen Ebene als das Tun: Es ist "scheinhaft, während das Tun als solches immer "real" bleibt"³⁷⁾. Das Spielgeschehen steht also dem Subjekt immer als Erscheinung *g e g e n ü b e r*. Vom Spieler verlangt es deshalb, um real zustande zu kommen, "höchste und wachste Aktivität, zugleich aber, um scheinhaft wirken zu können, auch tiefste Hingabebereitschaft. Es fordert das scheinbar paradoxe *Z u g l e i c h* von Tun-und Lassen-Können, von Aktivität und Kontemplation"³⁸⁾. Von dort her wird ver-ständlich, daß "spielen" nicht nur als Aktivität verstanden werden darf. Das was am Spiel fasziniert, ist gerade die Tatsache, daß sich vom Tun ein selbständiges Geschehen löst und alle Anstrengung unsichtbar macht. Von einer Zweckfrei-heit der *S p i e l t ä t i g k e i t* kann von diesem Standpunkt nicht mehr gesprochen werden, wohl aber davon, daß sie den *Z w e c k* hat, ein *z w e c k f r e i e s* Geschehen in eine von der Realität sich abhebende Bewegung zu bringen.

Jetzt erst läßt sich erkennen, warum wir es beim Spiel mit einer *B i l d u n g s* grundform zu tun haben. Im Spiel liegt objektiv etwas Sinnvolles vor, das dem Subjekt als etwas Forderndes begegnet: das Spiel fordert vom Subjekt Aktivität, um real zustande zu kommen; im Dienste des Spiels muß etwas geleistet werden.³⁹⁾ Das Subjekt muß, um ein Spiel betreiben zu können, etwas Sinnvolles, Zielgerichtetes tun, wenn es das Gesetz des Spielgeschehens erfüllen will. Von der Reife des Subjekts und von der Fülle und Intensität der bisherigen Begegnungen hängt es allerdings ab, wie weit die jeweiligen Begegnungen im Spiel fruchtbar werden. Das Spiel fordert den Rückgriff auf die schon erworbenen Kenntnisse. Aber indem es das fordert, gibt es gleichzeitig Gelegenheit

zur Einübung des bisher Gelernten. Von diesen Erfahrungen aus kann dann das Subjekt in das Unbekannte des jeweiligen Spiels vorstoßen, lernt es Neues kennen und verarbeiten, wird es herausgefordert, die Ansprüche des Spielgeschehens zu verstehen und mit der ganzen Kraft seines "Ich" zu beantworten, das Faszinierende eines Spielgeschehens wahrzunehmen und alles zu tun, was zu dessen Erhaltung und Steigerung notwendig ist. Deshalb kann man davon sprechen, daß die Spieltätigkeit Lehrmeister von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen sind, die sowohl innerhalb wie außerhalb der Spielwelt für die Formung des Menschen bedeutsam sind, daß sie also Grundformen der B i l d u n g sind.

Im einzelnen wird noch in einem später folgenden Kapitel davon die Rede sein müssen, welchen Stellenwert diese Bildungsgrundform in der Erziehungslehre Peter Petersens einnimmt, und welche Möglichkeiten dem Spiel im Jena-Plan eingeräumt werden.

Zunächst soll aber in einem historischen Exkurs dargelegt werden, welche Bedeutung das Spiel in der Erziehungstheorie und -praxis hatte, um zu verstehen, aus welchen Quellen die Spieltheorie Petersens schöpft.

Wegbereiter des Spiels

Lange hat es gedauert, bis sich in der Pädagogik der Neuzeit der Grundsatz allgemein durchsetzen konnte, daß Kinder spielen müssen, daß sie ein Recht auf ihre Kindheit und ihr Spiel haben und daß das Spiel ein wesentlicher und unabdingbarer Faktor der Bildung und Erziehung des Kindes ist. Was uns so selbstverständlich erscheint, war für die Zeit, die wir als die Wiege des modernen Denkens ansehen, ganz und gar nicht selbstverständlich. Die Selbstzeugnisse und Biographien bekannter Männer und Frauen, die im 17. oder 18. Jahrhundert geboren wurden, sind ein beredtes Zeichen dafür, daß ihre Kindheit in der Regel nicht der Lebensabschnitt war, dessen sie sich als reife Menschen sehnsüchtig, liebevoll und dankbar ihren Erziehern gegenüber erinnern konnten. Von Talleyrand z.B. weiß man, daß seine Erziehung einem Lakaien überlassen wurde, der - zufällig - lesen und schreiben konnte; man zog dem Knaben prächtige Kleider an, wenn er einmal ausgehen durfte. Aber daheim ließ man ihn nackt und hungrig. man gab ihm kein Spielzeug und überließ ihn die meiste Zeit sich selbst. So, sagt Talleyrand, sah das Schicksal aller Kinder seines Alters und Standes in seiner Zeit aus.⁴⁰⁾ Nach der Auffassung seiner Zeit war die Kindheit ein Lebensabschnitt, der möglichst rasch überwunden werden mußte. Deshalb wurde dem freien kindlichen Bewegungsspiel kaum pädagogische Beachtung geschenkt. Den Kindern des adeligen Standes wurden nur solche Spiele gestattet, die sie brauchten, um den künftigen Erfordernissen ihres Standes genügen zu können, wie Reiten, Fechten, Tanzen oder bestimmte Arten von Gesellschaftsspielen. Das freie Spielen hielt man für nutzlos oder duldete es als notwendiges Übel.⁴¹⁾ Wurden dem adeligen Kinde wenigstens bestimmte gebundene Bewegungsspiele gestattet, mußte das bürgerliche Kind oft selbst auf diese Spiele verzichten. Die Vernachlässigung oder Ablehnung des Bewegungsspiels in der bürgerlichen Erziehung ist vielfach belegt. Goethe durfte sich nur selten im Freien aufhalten und nie mit anderen Kindern spielen. Ein gewisser Trost war ihm das Spiel mit Handpuppen.⁴²⁾ Beethoven durfte schon als Vierjähriger nicht mehr spielen. Dafür mußte er täglich 7 bis 8

Stunden am Klavier üben.⁴³⁾ Weniger eingeschränkt waren die Spielmöglichkeiten der Handwerker- und Bauernkinder. Sie hatten wenigstens einen außerhäuslichen Spielraum - die Straße oder die Natur -, in dem sie frei und unbeaufsichtigt ihren kindlichen Neigungen nachgehen konnten, sofern ihnen die Mitarbeit im Hause oder auf dem Feld noch Zeit zum Spielen ließ.⁴⁴⁾ Bei den Bauernkindern waren vor allem Nachahmungsspiele beliebt.⁴⁵⁾ Aber das Spiel wurde selten als ein Bestandteil der kindlichen Bildung angesehen, sondern nur geduldet, weil der Spieltrieb und der Freiheitsdrang der Kinder nun einmal nicht zu unterdrücken waren.⁴⁶⁾ In der öffentlichen Erziehung, vor allem in den Internaten war die Lage nicht wesentlich anders. In der freien Zeit, die den Kindern neben dem Unterricht blieb, wurden sie weitgehend ohne pädagogische Aufsicht gelassen.⁴⁷⁾ Eine Folge dieser Praxis war, daß die Kinder geneigt waren, die wenige Freiheit, die ihnen zugestanden wurde zu mißbrauchen. In den angeführten Quellen finden sich nicht nur viele Hinweise auf den Mißbrauch der Freiheit, sondern auch auf die Folgen der eingeschränkten Spielmöglichkeiten, wie Kränklichkeit, Verweichlichung, körperliche und geistige Ungeschicklichkeit und Schwierigkeiten im geselligen Verkehr.⁴⁸⁾

Vor dem recht düsteren Hintergrund dieser Erziehungspraxis läßt sich erst die Problematik erkennen, die den Wegbereitern des Spiels zu lösen aufgegeben war.

Locke, Rousseau und Pestalozzi, denen die Pädagogik grundlegend neue Erziehungsideen verdankt, verdankt sie auch eine neue und entscheidende Besinnung auf den Eigenwert des kindlichen Lebens und somit auch eine Besinnung auf die Bedeutung des Spiels für die Bildung des Menschenkindes. Sie haben der Spielpädagogik neue Wege gewiesen und dem Spiel, wenn auch zögernd, in der Erziehungspraxis zum Durchbruch verholfen.

Für John Locke, den ersten Pädagogen der Neuzeit, der die Bedeutung des kindlichen Spiels erkennt, liegt die Wurzel des Spiels der Kinder im kindlichen Betätigungsdrang.

Zwanglosigkeit und Freiheit sind für ihn die Voraussetzung für lustvolles Spielen: "In dem, was wir Spiel nennen, handeln (die Kinder) in Freiheit und brauchen ihre Anstrengung, mit der sie, wie man bemerken kann, nie sparsam sind, ohne Zwang"⁴⁹⁾. Abwechslung und Mannigfaltigkeit fördern die Lust und die Freude am Spiel. Diese Lust soll "eher ermutigt als niedergehalten werden"⁵⁰⁾, weil die Unterdrückung des Spiels nur dazu beiträgt, "die körperliche und geistige Verfassung zu verderben"⁵¹⁾, während das recht geförderte Spiel die Kraft und Gesundheit der Kinder befestigt. Wie Juvenal ist Locke der Überzeugung, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohne. Nicht zu übersehen ist der utilitaristische Grundzug der Spielpädagogik Lockes. Die Bewegungsspiele, die er fordert, wie Schwimmen (§ 8), Reiten, Fechten, Ringen (§ 198), Kreisel- und Versteckspiele (§ 129) dienen dazu, den Körper abzuhärten und den Kindern gute und nützliche Gewohnheiten anzueignen (§ 130). Bemerkenswert ist ferner, daß er auch das Spielzeug in den Dienst der sittlichen Erziehung stellt. Die Kinder sollen sich, sobald sie dazu in der Lage sind, ihr Spielzeug selbst herstellen, weil sie dadurch zur Selbständigkeit, Bescheidenheit und Sparsamkeit angespornt werden (§ 130).

Locke versucht auch, das Spiel für das Lernen nutzbar zu machen. "Ich habe mich immer mit dem Gedanken getragen, man könne aus dem Lernen der Kinder ein Spiel und eine Erholung machen"⁵²⁾. Dabei unterscheidet er zweierlei: das Spiel hat das spielende Lernen vorzubereiten und es bestimmt die Grundzüge des Lernverfahrens selbst. Locke ist davon überzeugt, daß die Kinder, um verschiedene Spiele zu lernen, sich alle erdenkliche Mühe geben, "welche sie als eine Pflicht oder ein Geschäft verabscheuen würden, wenn man sie ihnen zur Aufgabe machte"⁵³⁾. Der Erzieher muß an den natürlichen Lern- und Wissenstrieb anknüpfen, aber gleichzeitig dafür sorgen, daß die Kinder nicht beim Spiel bleiben, sondern allmählich ihren Fleiß darauf wenden, "was ihnen nützlicher sein könnte"⁵⁴⁾. Diese Hinwendung zu Nützlicherem erreicht der Erzieher, nach Lockes Ansicht dadurch, daß er die Kinder immer wieder bestimmte Spiele spielen läßt, bis sie ihrer

überdrüssig werden, und ihnen das Lernen dann als eine Abwechslung und Erholung vom Spiel erscheint (§ 129). Das Lernen muß zudem als ein Vorrecht der Erwachsenen hingestellt werden, damit es dem Kind, wie Locke glaubt, als ein Vorzug und eine Belohnung erscheint. Ist die Bereitschaft, Nützliches zu lernen, auf diese Weise geweckt worden, werden in den Unterricht bestimmte Lernspiele eingebaut (§ 150), damit sich die Kinder "spielend aneignen, wofür die anderen Hiebe bekommen"⁵⁵⁾.

Lockes Verdienst ist es, als erster in der neueren Pädagogik auf das freie Bewegungsspiel und dessen Bedeutung für die körperlich-seelische Gesundheit des jungen Menschen hingewiesen und damit eine pädagogische Betrachtungsweise des Spiels angeregt zu haben. Bemerkenswert ist daneben auch die Herausstellung der ethischen Komponente des Spiels, wenn er auch die sozialpädagogische Seite des Spiels von seinem Standpunkt aus nicht in den Blick bekommen konnte. Schließlich hat Locke die Beziehungen von Spiel und Lernen zu ergründen versucht und mit seinen diesbezüglichen Überlegungen eine Diskussion in Gang gebracht, die sich bis in unsere Zeit fortsetzt.

Was Locke nur anregt und mit gewisser Zurückhaltung formuliert, erscheint bei Rousseau als scharf ausgeprägte Forderung. Auch bei Rousseau finden wir keine zusammenhängende Spieltheorie. Seine spielpädagogischen Grundansichten müssen deshalb aus einzelnen Ausführungen über das Spiel gewonnen werden. Wie Locke ist Rousseau davon überzeugt, daß Seele u n d Körper gleichermaßen der Bildung bedürfen und daß die Bildung des Körpers nicht ohne Einfluß auf die Bildung der Seele ist: "Der Leib muß Kraft haben, um der Seele gehorchen zu können"⁵⁶⁾. Körperliche Spiele sind nicht allein wegen des damit verbundenen angenehmen Zeitvertreibs zu betreiben, sie dienen vielmehr auch der allzeitigen Übung der kindlichen Leibeskräfte.

Mit dem Spiel muß immer eine Kraftanstrengung verbunden sein, damit der Körper gestählt und geschickt wird. Während Locke das Spiel noch der Nachsicht der Erwachsenen empfiehlt, fordert Rousseau das Spiel als ureigenes kindliches Recht.

"Liebt die Kinderwelt, begünstigt ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Naturtrieb"⁵⁷⁾ sagt er und weist darauf hin, daß die Kinder eigne Spiele erfinden sollen, weil dadurch ihre Phantasie bereichert wird.⁵⁸⁾ Neu ist bei Rousseau nicht nur der Hinweis auf die Entfaltung der kindlichen Phantasie durch das Spiel, sondern auch auf die Verschiedenheit der Spiele bei Knaben und Mädchen.⁵⁹⁾

Wie Locke ist Rousseau der Meinung, daß der Unterricht an die Spielneigung der Kinder anzuknüpfen hat. Aber er verzichtet auf alle spielerischen Einkleidungen und Kunstgriffe beim Lernen.⁶⁰⁾ Er ist davon überzeugt, daß es genügt, die Kinder an die Sache selbst heranzuführen und daß sich dann, wenn der Lerntrieb entfacht ist, das Interesse von selbst entzünden werde. Rousseau leugnet allerdings den Wert der kindlichen Spielgemeinschaft.

Auch Rousseau kann noch keine lückenlose pädagogische Begründung des Spiels geben. Aber er hat das Verdienst, mit Entschiedenheit das Recht des Kindes auf seine Kindheit und auf sein Spiel postuliert zu haben. Gründlicher als Locke versucht er, das Spiel psychologisch zu ergründen und erkennt, wenn auch nur umrißhaft, die Bedeutung des Spiels für die Menschenbildung.

Wie Rousseau steht auch Pestalozzi auf dem Standpunkt, daß das Spiel der Kinder Vorübungscharakter hat. Die kindlichen Spiele und der kindliche Tätigkeitstrieb "sind offenbar nichts anderes als Gelenkübungen"⁶¹⁾, die ihren Sinn darin haben, spätere Funktionen vorzuüben. Aber Pestalozzi bleibt bei dieser physiologischen Deutung des Spiels nicht stehen. Das Spiel hat vielmehr darüber hinaus einen idealen und einen realen Sinn: es ist ein Prinzip der Menschenbildung, zugleich muß es aber der Individuallage des Zöglings dienen. Von Jugend auf bedarf das Kind eines freien, allseitigen Spielraums für seinen Bewegungsdrang und seine körperlichen Tätigkeiten. Aber kindliche Spiele haben nur dann ihre Berechtigung, wenn sie "mit der sorgfältigsten Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse, in denen der Zögling lebt, und auf die Bedürfnisse und Pflichten, die für ihn aus diesen Verhältnissen entspringen, betrieben werden"⁶²⁾. Die Reize, die im

Spiel der Bewegungen liegen "wecken das Kind allgemein zum freien Spiel der Beobachtung, sie bestimmen und dehnen den Kreis seiner Erfahrung vielseitig aus, sie begründen die Vernunft seines Daseins ... und nehmen überall durch ihre Mittel den ganzen Umfang seiner geistigen Kräfte, seine Einbildungskraft, sein Erinnerungsvermögen, sein Kombinationsvermögen, seine Urteilskraft und seinen Erfindungsgeist in Anspruch"⁶³⁾.

Weder Locke, noch Rousseau haben dem Spiel eine so tiefe und vielseitige seelische Wirkung und einen solchen pädagogischen Wert zuerkannt. Pestalozzi erkennt auch den sozialpädagogischen Wert des Spiels und stellt ihn mit aller Deutlichkeit heraus.⁶⁴⁾ Ebenso betont er die Rolle und Bedeutung des Erziehers für das kindliche Spiel. Bedeutsam ist auch die Unterscheidung, die Pestalozzi zwischen Spielen und Lernen macht. Beim Spielen wie beim Lernen muß zwar "der Geist der Erziehung in jedem Augenblicke der nämliche sein"⁶⁵⁾, aber die Unterrichtsstunden haben einen anderen Charakter als die Spielstunden: "jene (sprechen) den Geist der Notwendigkeit und des Gehorsams (aus), diese den Geist der Freiheit und Selbständigkeit im Kinde"⁶⁶⁾.

Der Unterricht zeigt den Lehrgegenstand in strenger Begrenzung und Insichgeschlossenheit und das Kind hat "unverwirrt die Sache selbst zu sehen". In der Spielstunde tritt das einzelne zurück, und das Kind soll sich "ungehemmt im Ganzen bewegen, sein Leben soll im Leben des Alls sich erspiegeln"⁶⁷⁾. Offenbar ist Pestalozzi davon überzeugt, daß im Unterricht ein größerer Bildungsreiz liegt als im Spiel. Der Unterricht "soll im Kinde Herz und Geist tiefer erfassen und höher beleben als die Spielstunden, dann ist das Kind von einer höheren, einer edleren Kraft entzückt, wie es seiner Spielstunde vom Gefühl niederer Kräfte entzückt lebt"⁶⁸⁾.

Pestalozzi sieht klar die Grenzen, die dem Spiel bei der seelischen Formung des Menschen gesetzt sind, aber er sieht - deutlicher noch als Locke und Rousseau, daß das Spiel der geeignete Ausgangspunkt aller pädagogischen Bemühungen und der Boden allen inneren Aufstiegs ist. Von seinen Ideen aus

ist es nur noch ein kleiner Schritt bis zu den Theorien des Pädagogen, der wie kein anderer zur Durchsetzung des Spielgedankens in der Pädagogik beigetragen hat: Friedrich Fröbel.

Die Spieltheorie Friedrich Fröbels

Der Gedanke, das Spiel sei das ureigene und unbedingte Recht des Kindes, wird seit Rousseau in der Pädagogik immer wieder neu formuliert und um spezifische Wendungen bereichert.

Vor Fröbel ist es vor allem die Spieltheorie des Philantropen Guts Muths, in der dieses kindliche Recht erneut herausgestellt, zugleich aber um ein Motiv erweitert wird, das erst in einer späteren Epoche in den Mittelpunkt des Interesses am kindlichen Spiel rückt: das Kind hat nicht nur ein Recht auf das Spiel, weil es ein Recht auf Erholung und Übung seiner Kräfte hat, das Spiel bewirkt, weil es mit Heiterkeit und Freude verbunden ist, die *H a r m o n i - s i e r u n g* des menschlichen Wesens. Dieser Gedanke der Ergänzung und *H a r m o n i s i e r u n g* des Lebens durch das Spiel, den Guts Muths mehr andeutend als ausführlich formuliert⁶⁹⁾, weist schon über die Aufklärungszeit hinaus. Er wird u.a. von Schiller aufgegriffen und zu einem philosophischen Prinzip erhoben: der Spieltrieb ist das Vermittelnde zwischen dem "Stofftrieb" und dem "Formtrieb", zwischen der dranghaften, triebhaften Begierde und der moralischen Nötigung; das Spiel bewirkt den ästhetischen Zustand des Menschen, enthebt ihn der Alternative von Pflicht und Neigung und macht ihn erst zum Menschen.⁷⁰⁾

Für Jean Paul ist der Phantasie-reichtum, die Lebensfülle und Harmonie des im kindlichen Spiel voll ausgekosteten Augenblicks das Entscheidende am Spiel.⁷¹⁾

Schleiermacher sieht im Spiel dasjenige, das zwischen Augenblick und Zukunft vermittelt.⁷²⁾

Alle diese Gedanken über die Schönheit, die Lebensfülle, den Reichtum der Erkenntnismöglichkeit und der Harmonie des kindlichen Spiels nimmt Friedrich *F r ö b e l* auf und gibt ihnen eine tiefe und umgreifende Begründung und erschließt die eigentliche Welt des Kindesalters und des kindlichen Spiels.

Fröbels Spieltheorie, sagt Elisabeth Blochmann, sei das "Kernstück" seiner Pädagogik⁷³⁾; von ihr aus lasse sich sein ganzes System verstehen. Man kann ihr bei dieser Ansicht zustimmen und muß doch eine Einschränkung machen. Was sich Fröbel erst gegen Ende seines Lebens in voller Größe erschloß, die Bedeutung des Spiels für die Menschen-erziehung nämlich, kann nicht verstanden werden, wenn man nicht zurückkehrt zu dem, was er in seinem Hauptwerk "Die Menschenerziehung", gleich in den ersten Sätzen programmatisch und in einer hohen poetischen Form niederlegt.⁷⁴⁾ In diesen ersten Sätzen entfaltet sich schon in voller Größe und Schönheit der metaphysische Grund seines Denkens. Von ihm her und nur vor diesem metaphysischen Hintergrund ist seine Spieltheorie zu verstehen. In der Spieltheorie aber stellt sich das Programm als vollendet vor, von ihr fällt dann auch wieder ein erhellendes Licht auf Fröbels kompliziertes Gedankengebäude, von ihr aus können klärende Ergänzungen vorgenommen werden. Von der Spieltheorie aus wird man aber auch immer wieder zum metaphysischen Grund der Gedankenwelt Fröbels zurückgeführt.

In den frühen Schriften Fröbels hat das Spiel noch keine beherrschende Rolle. Erst Schritt für Schritt erschließt sich ihm die tiefsinnige Deutung des Spiels, die für die letzten Lebensjahre Fröbels so charakteristisch ist.

Wie wir aus dem Entwurf eines Berichtes an den Herzog von Meiningen wissen, scheint ihm die Bedeutung des Spiels für die Erziehung bei einem Besuch bei Pestalozzi in Iferten bewußt geworden zu sein.⁷⁵⁾ Lange Zeit interessiert ihn vor allem die subjektive Seite des Spiels. In ihm erblickt er die große, Geist, Gemüt und Körper entwickelnde und stärkende Kraft. In der "Menschenerziehung" spricht er davon, daß der Säugling mit allen seinen Gliedern, mit "seinen Händchen, Fingern, seinen Lippen, seiner Zunge, seinen Füßchen, aber auch seinen Augen und Mienen" spiele⁷⁶⁾, um die Kraft dieser Glieder zu üben. Größte Bedeutung hat das Spiel für das Kindesalter. Das Spiel des Kindesalters ist

"die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit"⁷⁷⁾; es hat hohen Ernst und eine tiefe Bedeutung.

Tiefe Bedeutung hat das Spiel nicht nur dadurch, weil "das ganze künftige Leben des Menschen ... in diesem Zeitraum seine Quelle (hat)", und weil es von ihm abhängt, "ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend ..., werktätig oder werkfaul, tatenreich oder tatenarm, dumpf oder hinbrütend oder klar schaffend" ist⁷⁸⁾, sondern auch, weil, nach Fröbels Ansicht, sich im Spiel etwas verwirklicht, was das Wesen des Menschen ausmacht: "die freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst". Deshalb ist das Spiel "das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe"⁷⁹⁾.

Das Spiel übernimmt also für Fröbel (allerdings nur auf dieser Stufe) die Funktion, die er für die entscheidende des menschlichen Daseins ansieht: die Darstellung des "Inneren" im "Äußeren". Diese Ansicht ist nur im Zusammenhang der Weltanschauung Fröbels zu verstehen. "Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beides die Einheit zu finden; dies ist die allgemeine äußere Form, in welcher sich die Bestimmung des Menschen ausspricht"⁸⁰⁾.

Fröbel kann nur deshalb so sprechen, weil er die Welt aus einem Verhältnis von "innen" und "außen" deutet. Innen, das heißt für ihn "Geist", außen bedeutet "Natur". Innen und außen sind auf eine spezifische Weise miteinander verschränkt: die Natur ist das Außen des ihr innewohnenden Geistes. Dieser Geist aber ist "das Göttliche"⁸¹⁾; er ist ohne ein Außen, in dem er sich manifestiert, nicht denkbar. Geist und Natur stehen in einem einheitlichen Lebenszusammenhang, denn "in allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz"⁸²⁾. "Diese Einheit", sagt Fröbel, "ist Gott"⁸³⁾. Gott ist für ihn die absolute lebendige Einheit aller Dinge.

Daraus ergibt sich als Bestimmung und Beruf für alle Dinge: "ihr Wesen, so ihr Göttliches und so das Göttliche an sich entwickelnd darzustellen, Gott am Äußerlichen und durch

Vergängliches kund zu tun, zu offenbaren"⁸⁴). Durch Darstellung nach außen soll jedes Wesen das eigne Innere realisieren. Indem es nun dieses Innere realisiert, entfaltet es das Göttliche. Der Mensch, der sich von allen Wesen dadurch unterscheidet, daß er ein B e w u ß t - s e i n hat, muß das, was andere Wesen ohne ihr Wissen vollziehen, mit wachem Bewußtsein vollziehen. Er muß "sein Wesen, sein Göttliches, so Gott, und seine Bestimmung, seinen Beruf selbst sich zum völligen Bewußtsein, zur lebendigen Erkenntnis, zur klaren Einsicht ... bringen"⁸⁵). Von hier her wird die Aufgabe der Erziehung, so wie Fröbel sie sieht, verständlich: "Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung und die Vorführung von Weg und Mittel dazu ist Erziehung des Menschen"⁸⁶).

Man muß allerdings beachten, daß Fröbel in der "Menschen-erziehung" dort, wo er vom Spiel spricht, nur die eine Funktion des Spiels, die subjektive nämlich, berücksichtigt. Ausdrücklich spricht er nur von "der Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst"⁸⁷). Die tiefe s y m b o l i s c h e Deutung des Spiels kündigt sich zwar schon in bestimmten Formen an. Etwa dort, wo Fröbel die Spiele des Knabenalters charakterisiert.⁸⁸ Erst in einem kleinen und scheinbar nebensächlichen Aufsatz über das Schlittenfahren und Eisgleiten, der im gleichen Jahr wie die "Menschen-erziehung" erscheint, wird die symbolische Bedeutung des Spiels klar ausgesprochen: "die Welt der freien Kinder- und Knabenbeschäftigung, besonders ihrer Spiele (ist) sinn- und bedeutungsvoll, ist sinnbildlich"⁸⁹). Hier steht also nicht mehr ausschließlich die Entwicklung der kindlichen Kraft, die Ausbildung körperlicher Fertigkeiten im Mittelpunkt der Fröbelschen Betrachtung. Noch klarer wird dieses Problem, wenn man die Erläuterungen Fröbels weiterverfolgt. Der Knabe erfährt im gradlinigen Dahingleiten auf ein Ziel zu einen Wesenszug des menschlichen

Daseins, den Wesenszug nämlich, daß der Mensch in seinem Leben ein Ziel ins Auge fassen und geradewegs auf dieses Ziel zustreben muß. Er macht also, indem er das Spiel des Eisgleitens betreibt, Erfahrungen, die sein Verhältnis zur Welt bestimmen können, er macht, wie es Elisabeth Blochmann in der Einleitung zu Fröbels Spieltheorie sagt, "Urerfahrungen, aus denen das Kind sich seine Welt aufbaut"⁹⁰⁾. Im Begleittext zu den Spielgaben stellt dann Fröbel ausdrücklich heraus, daß die kindlichen Spiele keineswegs nur eine subjektive Funktion haben, daß sie vielmehr "aus der unmittelbaren Forderung des Menschenwesens hervorgehen" und sich ebenso unmittelbar auch darauf beziehen. "Das Spiel ist ein Spiegel des Lebens"⁹¹⁾, im Spiel bildet sich "das ewige Gesetz" des Lebens, von dem Fröbel in den eingangs erwähnten einleitenden Passagen der "Menschenerziehung" spricht, in übersichtlicher Form ab. Das Spiel gründet im "Aufnehmen und Hervorleben", das das Wesen des Seins ausmacht, das Spiel bietet dem Kinde die Möglichkeit, durch "allseitige Darstellung seiner Innenwelt, durch lebendige Aufnahme der Außenwelt und durch prüfende Vergleichung beider zu der Erkenntnis der Einheit, zu der Erkenntnis des Lebens an sich und zum treuen Nachleben nach den Forderungen desselben zu gelangen"⁹²⁾. Oder noch eine andere Stelle, wo die Verflochtenheit mit dem metaphysischen Grund der Gedanken Fröbels und die außerordentliche Vielseitigkeit des Spiels noch stärker hervortritt: "Darum ist das Spiel wichtig für das Kind, es lernt durch dasselbe sich selbst, seine Innenwelt in allseitiger Richtung und Beziehung in Hinsicht seiner Kräfte, Anlagen, Neigungen, Hoffnungen, Wünsche usw. kennen, es vermittelt ihm die Annäherung und Kenntnis der ihm als getrennt, als fern und fremd gegenüberstehenden Außenwelt. Das Spiel lehrt das Kind in der Außenwelt die Mittel zur Darstellung seiner Innenwelt erkennen und sich aneignen, wie es im Spiel seine Anlagen entwickelt und seine Kräfte steigert. Das Spiel läßt aber auch das Kind in der Außenwelt eine Innenwelt, in der Körperwelt die Welt der Kräfte, eine Geisteswelt fühlen und ahnen; so wie es dem Kinde das Leben und die Liebe der Mit-ihm-Spielenden

fühlen, erkennen und anerkennen macht"93).

Sich mit den Ideen Friedrich Fröbels auseinanderzusetzen, ist nicht nur für denjenigen eine Notwendigkeit, der sich über den Wert und den Sinn des kindlichen Spiels klarwerden will, sondern auch für den, der sich über das Problemgefüge der Erziehungslehre Peter Petersens Klarheit verschaffen möchte. Von der Theorie Fröbels zur Pädagogik Petersens lassen sich viele Verbindungslinien ziehen.⁹⁴⁾ Viele Probleme, denen man sich bei der Auseinandersetzung mit der Erziehungslehre Petersens konfrontiert sieht, lassen sich vor dem Hintergrund des Fröbelschen Ideengutes erhellen. Das gilt nicht allein für den Spielbegriff Petersens. An mehreren Stellen dieser Arbeit, vor allem dort, wo die Frage gestellt werden muß, welche Bildungsformen neben dem Spiel eine Bedeutung im Schulleben haben, wird eine Rückbesinnung auf die Gedanken Fröbels notwendig sein. Zwischen Fröbel und Petersen besteht nicht nur weitgehende Übereinstimmung in praktischen Einzelheiten, die die Gestaltung der Schulwirklichkeit betreffen, bei beiden Pädagogen ist vielmehr auch eine weitgehende Übereinstimmung im grundlegenden Erziehungsverständnis festzustellen. Fröbel sieht in der Erziehung einen Prozeß der "Lebenseinung", einen Prozeß menschlichen Hineinwachsens in die Natur und die von Gott beseelte Welt, einen Prozeß, der sich inmitten familienhafter Gemeinschaftsbindungen vollzieht, und in dem der einzelne Mensch nicht allein um seiner selbst willen, sondern auch (oder gerade) zu der Teilhabe an dieser Gemeinschaft herangebildet wird. In ähnlicher Weise sieht Petersen in der Erziehung einen Prozeß der Selbstwerdung des Menschen im Vollzug "geistiger Gemeinschaft" mit den ihm zugeordneten Mitmenschen und der ihm begegnenden Natur. In diesem Sinne ist pädagogisches Handeln eine Hilfe, damit sich "geistige Gemeinschaft" verwirklichen kann. Aus dieser grundlegenden Affinität des Erziehungsverständnisses her ergibt sich, daß von der Position Petersens aus immer wieder der Blick auf die Gedanken Fröbels gerichtet werden muß.

Das Spiel in der pädagogischen Reformbewegung

War für Friedrich F r ö b e l die Frage nach dem Wesen und dem Sinn des Spiels das zentrale Problem seines Denkens in seinen letzten Lebensjahren, so weichen die Spieltheoretiker im späteren 19. Jahrhundert dieser Frage bewußt aus. Hatten Fröbel und die Denker der klassischen und romantischen Epoche ihre Aussagen über das Wesen des Spiels und seine Bedeutung für die Bildung des Kindes aus dem Schatz ihrer Lebenserfahrung geschöpft und das Spiel aus dem Zusammenhang des menschlichen Daseins gedeutet, so versuchen nun die Spieltheoretiker des 19. Jahrhunderts alle nur möglichen Spielstatbestände mit wissenschaftlichen Methoden zu beobachten, zu registrieren und zu systematisieren. Die Spieltheorien von Julius Schaller⁹⁵⁾, von Moritz Lazarus⁹⁶⁾ und von Wilhelm Preyer⁹⁷⁾ z.B. bieten eine Fülle von Beobachtungen und Beschreibungen von Spielphänomenen an, beleuchten viele Einzelheiten des kindlichen Spiels und erklären sie mit biologischen und psychologischen Kategorien. In der Folgezeit verengt sich dann der Blick in der wissenschaftlichen Diskussion immer stärker auf bestimmte Teilaspekte des Spiels, die dann bei einer Reihe von Spieltheoretikern zu universellen Erklärungsprinzipien erhoben werden. So entsteht etwa die "Kraftüberschußtheorie"⁹⁸⁾ Herbert Spencers, die "Abreaktionstheorie"⁹⁹⁾ Stanley Halls und die "Katharsistheorie"¹⁰⁰⁾ Konrad Langes.

Karl Groos geht dann um die Jahrhundertwende daran die wichtigsten Teilaspekte zusammenzufassen und ein einheitliches Prinzip zu finden, aus dem sich das Spiel erklären läßt. Seine "Vorübungstheorie"¹⁰¹⁾ versucht das Spiel t e l e o l o g i s c h zu deuten; der Z w e c k ist für ihn gleichzeitig die U r s a c h e des Spiels. Die kindliche Natur fordert das Spiel, d a m i t die Kinder im Spiel ihre Instinkte und Kräfte für den Ernstfall des Lebens durch Vorübung formen können.

Die Reihe der Autoren und Spieltheorien ließe sich noch beliebig erweitern. Das Ergebnis bliebe aber im großen und ganzen das gleiche: die Erforschung der verschiedenen

Ursachen des kindlichen Spiels und ihre Erklärung mit biologischen oder psychologischen Kategorien hat eine Fülle von Spielphänomenen zu Tage gebracht und das komplexe Thema "Spiel" stark differenziert, aber nicht vermocht, ein einheitliches und wissenschaftlich haltbares Erklärungsprinzip für das kindliche Spiel zu finden. Zu Beginn dieses Jahrhunderts offenbart die Diskussion um das kindliche Spiel, die mit der "Vorübungstheorie" von Karl Groos einen ersten Abschluß findet, daß scheinbar unvereinbare Gegensätze nebeneinander stehen. (Erst in unseren Tagen ist die Diskussion um das Wesen und den Sinn des Spiels zu einem gewissen Abschluß gekommen, nicht zuletzt durch die Spieltheorie von Hans Scheuerl.) Zu Anfang dieses Jahrhunderts war man im Grunde nicht über die Ansätze Pestalozzis, der als erster "ein volles Gefühl für das Spielrecht des Kindes (hat)"¹⁰²⁾ und erst recht Fröbels nicht hinausgekommen, der in seiner vielfach verschlungenen, aber bis ins Letzte dringenden Theorie des Spiels "in liebender Hinneigung zum Kinde ahnend erschaut hat"¹⁰³⁾, welchen Sinn und welchen hohen pädagogischen Wert das Spiel für den Menschen hat.

In der um die Jahrhundertwende einsetzenden pädagogischen Reformbewegung ist, über alle Gegensätze der heteronomen Strömungen hinweg, in vielen Teilen wieder etwas von einem Spielenthusiasmus zu spüren, der für die klassisch-romantische Epoche der deutschen Geistesgeschichte so charakteristisch war. Obwohl sich über die Stellung, das Gewicht und die Arten des Spiels in der pädagogischen Reformbewegung kaum allgemeingültige Aussagen machen lassen, hat die in ihr weithin aufweisbare Wertschätzung des Spiels doch in vielem gemeinsame Quellen. Was die einzelnen Strömungen miteinander verbindet, ist die Kritik am Humanitätsideal des 19. Jahrhunderts, das "Realitäten stärkster Art ... nicht bewältigt" hatte¹⁰⁴⁾, die Kritik am "didaktischen Materialismus", den schon Friedrich W. Dörpfeld als eine "aparte Species pädagogischer Unwissenheit"¹⁰⁵⁾ geißelte, die Kritik am Erziehungs s t i l l der vorausgehenden Epoche und die Kritik am starren Frontalunterricht, an der in einer Front lernenden unaufgeloockerten Schulklasse.

Eine Änderung dieser kritisierten Verhältnisse erhoffte man sich - und auch darin sind sich die verschiedenen Reformer weitgehend einig - von Unterrichtsformen, die der **S e l b s t t ä t i g k e i t**, dem Eigenschaften des Kindes Raum geben, von Bildungsformen, die die Realität des natürlichen Lernens berücksichtigen, die organisch in das **Schul l e b e n** eingebettet sind und sittliche und soziale Bindungen freisetzen. Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt bis zur Forderung, dem kindlichen Spiel Aufmerksamkeit und Pflege in der Schule zu widmen. Die Wege, die die einzelnen Pädagogen zur Erfüllung dieser Forderungen dann einschlagen, divergieren allerdings erheblich. Da die einzelnen Reformpädagogen ein vorwiegend **p r a k t i s c h e s** und didaktisches Interesse am Spiel haben, ist ihnen die Präzisierung des Spielbegriffs kein Problem. Im Zusammenhang dieser Arbeit ist es jedoch vor allem wichtig, die pädagogisch bedeutsamen Spielphänomene, die im Bereich des reformpädagogischen Handelns offenbar werden, und die verschiedenen Impulse zu beachten, die von den Hauptrichtungen der pädagogischen Reformbewegung ausgehen und dem Spiel in der Schulpraxis zum Durchbruch verhelfen.

In der Kunsterziehungsbewegung, der ersten Phase der pädagogischen Reformbewegung, ist vom kindlichen Spielen noch wenig die Rede. Aber es ist faktisch in seinen Voraussetzungen und Vorformen überall dort zu finden, wo "das Interesse am inneren Menschsein"¹⁰⁶⁾ besonders stark ist, wo man sich gegen die einseitige Intellektualisierung des Schulunterrichts wendet und wo man die "natürliche Kraft der Ausdrucksfähigkeit"¹⁰⁷⁾ des Kindes wecken und fördern will. Die natürliche Ausdrucksfähigkeit, so glaubt man, wird am ehesten gefördert, wenn das Kind etwa im Kunstunterricht vom Zwang der abzumalenden Vorlage befreit wird, wenn man es statt dessen mit Farben und Formen frei "spielen" läßt, wenn es aus seinem endothyemen Grund heraus bilden und formen kann, wenn es wie im Spiel unbewußt und traumhaft schöpferisch tätig sein kann. Die "Gabe und Gnade"¹⁰⁸⁾ des Spiels ist für die Kunsterziehungsbewegung

der Urgrund des kindlichen Gestaltens und Erlebens. Obwohl in der Kunsterziehungsbewegung die Befreiungstendenz zunächst sehr stark ist¹⁰⁹⁾ scheint man sich doch im Laufe der Entwicklung darüber klar zu werden, daß ein ungezügelter Sich-Ausleben in Farbe und Form keinen bildenden Wert hat, daß vielmehr die Kinder auch dort, wo sie ihren eigenen schöpferischen Impulsen nachgeben können, der Bindung an Ausdrucks- und Formgesetze unterliegen, daß "alles Spielen ein Gestalten ist"¹¹⁰⁾ und nur deswegen pädagogisch relevant ist.

Noch deutlicher eigentlich als in der Kunsterziehungsbewegung steht alles, was in den vielverzweigten Ausprägungen der Jugendbewegung an spielhaftem Tun zum Ausdruck kommt, im Spannungsverhältnis von Befreiung und Bindung.

Befreien wollen sich in der Jugendbewegung die jungen Menschen von der Bevormundung der Erwachsenen und der Schule (vom "Kerker" der Schule, wie es Hans Blüher ausdrückt¹¹¹⁾), von pruden und bourgeoisen Moralvorstellungen. Man will statt dessen sein Leben "aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit" gestalten. In dem jugendgemäßen Leben, das man sich selbst aufbaut und in das man sich zurückzieht, kultiviert man einen Lebensstil, der stark vom Spielerischen und Musischen geprägt ist. In dieser Jugendkultur pflegt man das Tanzspiel, das Rollen- und Laienspiel und das Wettkampfspiel¹¹²⁾, fördert man mit großem Ernst (und in gutem Sinne dilettantisch) alle Arten von Laienkünsten, stellt man sich bewußt in die "Spannung zwischen dem Ekstatisch-Dionysischen und dem lichtvoll klaren und ordnenden Apollinischen sowie zwischen festlicher Gemeinschaftseinung und stiller Versenkung des einzelnen"¹¹³⁾ hinein.

Hat die Kunsterziehungsbewegung das Verdienst, den Blick auf die im Spiel gegründete schöpferische Kraft des Kindes gelenkt zu haben, so ist es das Verdienst der Jugendbewegung, einem neuen **S p i e l g e i s t** und dem Spiel als einem integrativen Teil des musischen Tuns im Bereich der Musik, der Sprache und der Bewegung und darüber hinaus volkstümlichen Spielformen zum Durchbruch verholfen zu haben.

In der Pädagogik Berthold Ottos wird der Spielgedanke wiederum um eine neue Variante bereichert. Für ihn ist "das kindliche Spiel der höchste aller geistigen Werte, den die Menschheit überhaupt aufzuweisen hat"¹¹⁴). Auch ihm geht es, wie den Pädagogen der Kunsterziehungsbewegung, um die Befreiung des kindlichen Spielles von allen einschränkenden Hemmnissen. Der Unterricht darf den Spieltrieb der Kinder nicht einengen. Er muß vielmehr bei den natürlichen Spielinteressen der Kinder anknüpfen und auch durch spielerische Lernformen aufgelockert werden. Was aber Berthold Ottos Spielidee von der Kunsterziehungspädagogik unterscheidet, ist, daß es ihm primär nicht um die Entfaltung der "Schaffensseligkeit"¹¹⁵), sondern um die Entfaltung der kindlichen Erkenntnis kraft geht. Kinder sind für B. Otto "ganz vorwiegend, jedenfalls mehr als die Erwachsenen, erkennende Wesen. Sie gehören also ganz besonders hinein in eine Einrichtung, bei der die Herstellung und Leitung und Ordnung der Erkenntnis die Hauptsache ist"¹¹⁶). Von hier aus ergibt sich die Aufgabe des Spiels in der Schule: das Spiel hat die Aufgabe, Erkenntnisse gewinnen zu helfen. Das Kind muß im spielenden Experiment noch einmal "alles, was die Menschheit je erfunden hat, ... neu erfinden"¹¹⁷). Bei diesem spielenden Experimentieren entwickelt das Kind "ganz von selbst seine Anlagen, die es mitbekommen hat und die es im Leben gebrauchen soll"¹¹⁸). Die Probleme, die das Kind nicht von selbst im Spiel lösen kann, werden im Gespräch des Gesamtunterrichts erörtert oder durch Kurse und Lehrgänge gelöst und beantwortet. Berthold Otto sieht - bei aller Wertschätzung des Spiels - schon deutlich, daß der Unterricht (und das verdient im Zusammenhang dieser Arbeit besonders hervorgehoben zu werden) sich nicht allein auf das Spiel stützen kann, daß die Schule vielmehr ein Spannungsfeld von kindlichem Erkenntnis- und Forschungsdrang und systematischem Unterrichten ist, das die noch offen gebliebenen Kinderfragen zu beantworten hat, das aber wiederum so frei und gelockert sein muß, daß es selbst "eines der liebsten Spiele"¹¹⁹) sein kann.

Völlig anders sind die Spielakzente in der Pädagogik Maria Montessoris gesetzt. In ihren Schriften zeigt Maria Montessori an vielen Stellen, daß sie die kindliche Phantasie, das freie kindliche Spiel und die Kunsterziehung nicht genügend berücksichtigt¹²⁰⁾. Bei der Abhängigkeit ihrer Lehre von der physiologischen Psychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts und vom fortschrittsgläubigen, naturwissenschaftlich orientierten Positivismus kann sie dies alles auch nicht berücksichtigen. Maria Montessori erkennt zwar, daß die Kinder "von phantastischen Dingen"¹²¹⁾ angezogen werden. Gerade das aber ist für sie das Negativum der Kindheit, gerade das macht die Kindheit zu einer "nebelhaften Periode"¹²²⁾ kindlichen Geistes, die möglichst rasch und rational überwunden werden muß. Diesem Ziel dient u.a. das von ihr entworfene Selbstbildungsmaterial, das ein physiologisch fundiertes Experimentier- und Trainingsmaterial zur Schulung der Sinne und der motorischen Geschicklichkeit ist. Dienten die Lernspiele Berthold Ottos der Bereicherung des verbal gebundenen Wissens, so ist das "Material" Maria Montessoris primär zur Sinnesschulung da. Maria Montessori ist wie Fröbel von der Bildungskraft des Abstrakten überzeugt. Während Fröbel aber den abstrakten "Erkenntnisformen" des Spiels mit seinen Gaben die "Lebens"- und Schönheitsformen"¹²³⁾ gegenüberstellt und sie zu einer Einheit verschmilzt, setzt Maria Montessori das Abstrakte absolut und benutzt es, die in ihren Augen nebulose kindliche Phantasie zu verdrängen. Für freies, kindlich-phantastisches Gestalten eines Werks ist in ihrer Theorie kein Platz. Im Felde angewandter Montessori-Pädagogik allerdings wird diese extreme Position vielfach aufgegeben. So kann Helene Helmig sagen, daß das Montessori-System doch "potentiell offen (ist) für den Einzug einer tiefen musischen Bildung"¹²⁴⁾. Maria Montessori scheint sich der Unhaltbarkeit ihrer Position in der Praxis auch selbst bewußt zu sein. Dafür spricht die Einrichtung des "Unterhaltungszimmers", in dem die Kinder spielen, Bücher betrachten und bisweilen Geschichten erzählt bekommen.¹²⁵⁾ Zudem hat sie in der Praxis der religiösen Bildung, viel deutlicher als die anderen Schulreformer, den Zusammenhang

von spielerischer Bewegung und Begreifen systematisch ausgewertet.¹²⁶⁾ Grundsätzlich jedoch lassen sich von der Spiel-Pädagogik Maria Montessoris zu der Peter Petersens kaum Verbindungslinien herstellen.

Ähnlich wie Maria Montessori, baut Ovide Decroly seine Bildungslehre auf der Grundlage einer positivistisch-naturwissenschaftlich orientierten Weltanschauung auf. Während es Maria Montessori aber im großen und ganzen mit ihrem Material um die isolierte Übung der einzelnen Sinnesfunktionen geht, will Decroly in seiner "Ecole pour la vie par la vie"¹²⁷⁾, daß sich kindliches Schaffen und Spielen zwanglos aus den vorwiegend biologisch fundierten "Interessenkomplexen" entwickelt: aus dem Bedürfnis nach Nahrung, nach Schutz vor den Einflüssen der Witterung, nach Schutz vor Feinden und dem Bedürfnis nach Gemeinschaft. Gleichzeitig sollen die kindlichen Spiele dazu dienen, diese Interessenkomplexe zu bewältigen. Gespielt, d.h. bei Decroly experimentiert, wird mit allem, was den Kindern in der Natur ihrer Umwelt begegnet. Sie bearbeiten den Garten, pflegen Tiere, backen Brot usw. Was als leichtes und lustvolles Spiel beginnt, geht zwanglos in verantwortungsvolles pflegerisches oder gärtnerisches Tun über. Bei diesem Tun erfährt das Kind, ohne daß es vom L e h r e r darüber ausdrücklich belehrt werden müßte, die Gesetze und Strukturen der Dinge, die ihm konkret begegnen, es lernt genau zu beobachten, das Beobachtete mit anderem schon Bekanntem in Verbindung zu setzen und das in eine angemessene sprachliche Form zu fassen. Die Fertigkeiten, die das Kind zu dieser Bildung nötig hat, übt es spielend im tätigen Umgang mit den Dingen ein. Auf der Freude am Gelingen und der kindlichen Lust am Wetteifer bauen die von Decroly aus den Binetschen Intelligenztests entwickelten "jeux éducatifs"¹²⁸⁾ auf. Sie sind ein Experimentiermaterial, das dem Lesen- und Rechnenlernen, der Sinnesschulung und der Erleichterung der notwendigen Übungen dient. Wenn auch der utilitaristische Grundzug der Pädagogik Decrolys zu einer Kritik herausfordert, so haben doch seine Lern- und Experimentierspiele für die Unterrichtspraxis, vor allem auf der Unterstufe der Volksschule, viele Anregungen zu bieten. Auch im Jena-Plan Peter Petersens finden sich eine Reihe von Lernspielen, deren Abhängig-

keit von denen Decrolys sehr deutlich ist. In einem anderen Zusammenhang wird darauf noch hinzuweisen sein.

Der Beitrag, den Kerschensteiner und mit ihm die anderen Arbeitsschulpädagogen zur Verbreitung und Vertiefung des S p i e l gedankens geleistet haben, ist gering und muß vom spezifischen Bildungsanliegen der Arbeitsschulidee her gering sein. Für Kerschensteiner haben "Spiel, Sport und Beschäftigungen ... zweifellos S c h u l u n g s w e r t e ... Sie üben gewisse geistige Funktionen und liefern Erfahrungswissen. Aber Funktionsschulung und Wissensbesitz sind ... noch nicht Bildung. Sie konstituieren noch kein geistiges Sein"¹²⁹⁾. Geistiges Sein konstituiert sich also für Kerschensteiner n i c h t dort, wo der Mensch spielt, sondern ausschließlich dort, wo er sich sachlich verhält, wo er sich freiwillig unter die "Zucht des Gegenständlichen"¹³⁰⁾ stellt, eigentlich nur dort, wo er a r b e i t e t. Freie Selbsttätigkeit genügt für Kerschensteiner nicht, um den Menschen zu bilden. Bildenden Wert hat jede Selbsttätigkeit erst dann, wenn die Tätigkeit des Kindes "aus einem vom Kinde selbst durchdachten Plane heraus erfolgt, welcher der Verwirklichung eines Zweckes dient und eine Sache erzeugt (objektiviert), die ein getreues Abbild des gefaßten Planes ist"¹³¹⁾. Die "Bündigkeit" der erzeugten Sache ermöglicht dem Arbeitenden, sein Werk selbst kritisch zu prüfen und damit den Arbeitsprozeß zu vollenden. Wenn für Kerschensteiner "reines" Spiel ein planloses, "möglichst hemmungsloses" Tun ist¹³²⁾, in dem keine Absicht einer objektiven Gestaltung steht, muß für ihn das Spiel per definitionem mit Bildung unvereinbar sein.

Kerschensteiners kritische Einstellung zum Bildungswert des Spiels ist allein vom Konzept seines sehr engen Spielbegriffs her zu verstehen. Aber gerade, indem Kerschensteiner den Bildungswert des Spiels in Frage stellt, öffnet er der Pädagogik den Blick dafür, daß eine auf die Erneuerung der Schule abzielende Unterrichts- und Bildungskonzeption nicht allein auf dem Boden des Spielenthusiasmus gedeihen kann, daß vielmehr auch andere Bildungsformen zur Geltung kommen müssen, die gleichrangig neben dem Spiel stehen. Wie diese Gleichrangigkeit der Bildungsformen im Jena-Plan hergestellt und begründet wird, muß an einer anderen Stelle dieser Arbeit noch ausdrücklich erörtert werden.

Die Arbeit

Die Frage nach dem **W e s e n** des Spiels warf eine Fülle von Problemen auf, die eine Beantwortung zumindest erschweren, wenn nicht letztlich unmöglich machten. Offenbar vermag der Mensch nur mit Mühe die zentralen Probleme seines Daseins zu durchschauen, kann er nur mehr oder minder deutliche Aussagen (die darüber hinaus allenfalls Annäherungswert haben) über das machen, was er zutiefst als unabdingbare Momente seines Daseins zu erfahren imstande ist. Vor gleiche oder ähnliche Schwierigkeiten sieht man sich gestellt, wenn man den Begriff "Arbeit" zu definieren versucht, wenn man sich die Frage vorlegt, worin eigentlich das "Was" der Arbeit liegt und wie es sprachlich gefaßt werden soll. Die eigentlichen Lebensphänomene erschließen sich anscheinend auch einem möglichen allzeitigen rationalen Zugriff nur immer unvollkommen. Daß die Arbeit allerdings ein **z e n t r a l e s** Lebensphänomen ist, vermag die menschliche Selbsterfahrung zu bestätigen. Jeder Mensch, der zum Gebrauch seiner Vernunft fähig ist, macht die Erfahrung, daß die Natur nicht unmittelbar für ihn sorgt, daß die Befriedigung seiner biotischen Existenzbedürfnisse für ihn **u n m i t t e l b a r** nicht mehr möglich ist. Der Mythos vom Sündenfall bringt diese unvergleichliche Lage des Menschen zum Ausdruck. Aus dem Paradiese vertrieben, das ihm alle Möglichkeiten der Existenz unmittelbar bot, muß der Mensch nun Wege und Mittel suchen und einsetzen, die seine Bedürfnisse im Hinblick auf Nahrung, Kleidung und Behausung zu befriedigen vermögen und seine Existenz sichern können. Er muß geistige und körperliche Kräfte einsetzen, um sich die Existenzbedingungen seines Daseins zu schaffen, er muß in einer spezifischen Weise handeln, um seine Existenz zu sichern.

Von der Basis dieser Erkenntnis aus lassen sich zwei vorläufige Feststellungen machen:

1. dieses Schaffen und Handeln ist ein "Grundmodus des menschlichen Daseins"¹³³⁾, ein Urphänomen, eine Urform der menschlichen Existenz;

2. dieses auf den Zweck der Daseinsfristung hin gerichtete menschliche Handeln läßt sich mit "Arbeit" umschreiben.

Damit hätte man eine, wenn auch nur äußerst grobe und unvollständige Definition von Arbeit gewonnen. Allerdings wird in dieser Definition deutlich, daß die Arbeit ein genuin m e n s c h l i c h e r Lebensakt ist, daß Arbeit "im anspruchsvollen Sinne des Wortes ... nur in der Menschenwelt"¹³⁴⁾ möglich und daß der Mensch nicht nur auf Arbeit angewiesen, sondern offenbar auch als einziges Lebewesen zu ihr b e f ä h i g t ist. Man könnte hier einwenden, auch die Tiere seien befähigt, ihr Dasein zu fristen. Was aber die Tiere in den Stand setzt, sich durch eine notvolle Situation hindurchzubringen, sind die Instinkte. Die Zweckgerichtetheit des menschlichen Tuns impliziert dagegen, daß dieses Handeln immer b e w u ß t e s Handeln ist. Selbst dort, wo es nur darum geht, die Naturprodukte so zu bearbeiten, daß sie für die menschlichen Bedürfnisse taugen, kann der Mensch diesen elementaren Akt nur vollziehen, wenn er etwas einsetzt, wozu nur er fähig ist, und was als "apriorisches Positivum"¹³⁵⁾ immer vorausgesetzt werden kann: seine Vernunft, sein Denken.

Vernunft und Denken sind die Bedingungen der Möglichkeit für das Erfassen der Selbständigkeit der Dingwelt, für die Naturerkenntnis und für die Naturbeherrschung und Naturbearbeitung. Gerade auf die Naturbearbeitung ist der Mensch angewiesen. Das Material, das die Natur ihm bietet, muß er erst präparieren, um es verwenden zu können. Die Präparierung gelingt ihm durch Verwendung der Werkzeuge. (In der Ethnologie und in der Prähistorie spricht man deshalb nur von m e n s c h l i c h e n Funden, wenn man auf Artefakte stößt.) "Denn im Artefakt erscheint als Realität, was vorher virtuell im Kopfe war. Was sich in der Welt des Stoffes als Werk durch das Arbeiten objektiviert, wurde ursprünglich als Plan, als Bild, Modell, Vorstellung oder Idee im Kopfe des Menschen. Jedes Werkzeug ist die Objektivation wohlüberlegter und vorbedachter Verfahrensweisen möglicher Vollzüge"¹³⁶⁾. Die Bearbeitung des Rohmaterials der Natur ist eine Tätigkeit, die Resultate zeitigt, die wiederum den Prozeß der Tätigkeit überdauern. Diese Tätigkeit aber, die

Arbeit also, ist für den Menschen mit Mühe, mit Last und Plage verbunden. Zur Arbeit ist der Mensch nicht nur befähigt, sondern von einem zürnenden Gott verurteilt, wie uns in der Genesis im 3. Kapitel berichtet wird. Daß Arbeit wesensmäßig mit Mühsal und Bedrängnis verbunden ist, darauf deutet auch die etymologische Herkunft des Wortes Arbeit hin.¹³⁷⁾ Aber die bisher herausgestellten Wesensmerkmale der Arbeit reichen nicht aus, um den Begriff voll zu erfassen. Würde man sich mit diesem vorläufigen Arbeitsbegriff zufriedengeben, so ergäbe sich etwa eine ziemlich klar umrissene Aufgabe für die Bildung des Menschen: den Menschen dazu befähigen, daß er den mühevollen Weg der Existenzfristung durch sinnvollen und sicheren Gebrauch von Werkzeugen gehen kann.

Arbeit ist aber offenbar mehr als nur "ein Notbehelf der praktischen Intelligenz zur Befriedigung der animalen Bedürfnisse des Menschen"¹³⁸⁾. Selbst dort, wo es ihm primär um die Befriedigung seiner Bedürfnisse geht, bleibt er in seinem Wesen nicht unberührt von dem, was er tut. "Indem er durch Arbeit die Naturdinge seiner Umwelt in eine Welt der Artefakte"¹³⁹⁾ verwandelt, um sie seinem Gebrauch und Genuß nutzbar zu machen, entäußert er sein Wesen und objektiviert es in den von ihm geschaffenen und erarbeiteten Kulturdingen. Indem er sich die Natur erarbeitet, wird er ihrer Herr, "wird er eben dadurch, daß er sich in die Sache entäußert, seiner Person tatsächlich inne, gewinnt er sein Selbstbewußtsein. Dadurch und nur dadurch" (wie Weinstock im Anschluß an Hegel sagt) "daß der Mensch die Sache mit seiner Arbeit "formiert", formiert er sein Selbst. Den Rohstoff der widerstrebenden Welt zu seiner Welt umbildend, bildet er sich selber"¹⁴⁰⁾.

In diesem Sinne ist es also legitim, in der Arbeit eine **B i l d u n g s g r u n d f o r m** zu sehen.

Allerdings drängt sich hier auch eine Reihe von Problemen auf. Trifft, was hier geschildert wurde, überhaupt auf unsere heutige Arbeitssituation zu? Kann die Arbeit in unserer jetzigen Situation überhaupt noch ihre Bildungskraft entfalten? Was wir bisher beschrieben, gilt ja im

Grunde nur für eine ganz bestimmte Arbeitsform, für die Arbeit des Landmanns und des Handwerkers, die alles, was sie als Arbeit tun, noch verstehen können: den Ursprung und den Plan, die Gegebenheit des Arbeitsmaterials, den Gebrauch und die Funktion der Werkzeuge, die zudem die gegenständliche Ganzheit ihres Werkes, in dem alle Momente des Arbeitsprozesses objektiviert erscheinen, noch zu überblicken vermögen. In der modernen technisch-industriellen Arbeitswelt sind aber diese Möglichkeiten kaum noch gegeben. Die Maschine tritt an die Stelle des Werkzeugs, und arbeitet für den Menschen. Der Mensch bedient sie zwar, aber er steht an einer punktuellen Stelle des Arbeitsprozesses und kann weder das "Werkzeug" Maschine durchschauen, noch den Arbeitsprozeß. Die überschaubare Beziehung zum werdenden Werk geht verloren. Die "Zusammenarbeit von Kopf und Hand" wird gestört, es kann deshalb, wie Karl Marx es sah, zu einer wirklichen "Entfremdung des menschlichen Wesens"¹⁴¹⁾ von sich selbst kommen, weil dem einzelnen Menschen unter diesen Umständen erheblich erschwert wird, eine unmittelbare Wertverwirklichung in den von ihm bearbeiteten Dingen zu erleben und zu erfahren.

Diese Gefahren, die für den Menschen in der technisch-industriellen Arbeitswelt auftauchen können, sollte man jedoch nicht überbetonen. Der moderne homo faber ist, wie Hans Freyer sagt, nicht "der verlorene Sohn, sondern der ebenbürtige Bruder des kultivierenden Menschen ... freilich sein gefährdeter Bruder"¹⁴²⁾. Wenn auch die sachliche Seite der Arbeit immer differenzierter, abstrakter und unübersichtlicher wird, wenn auch der Mensch innerhalb des Produktionsprozesses als ein zu berechnender Faktor fungiert, so werden doch, soll der Produktionsprozeß nicht gestört werden und funktionsgerecht ablaufen, bestimmte Fähigkeiten des arbeitenden Menschen immer vorausgesetzt werden müssen. Das gilt sowohl für geistige Fähigkeiten, wie etwa Abstraktions- und Konzentrationsvermögen, Fähigkeit zu Präzision und rascher Aktion, wie auch für charakterliche Fähigkeiten, wie Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Bereitschaft zur Zusammenarbeit.¹⁴³⁾

Hier zeigt sich nun, daß die technisch-industrielle Arbeitswelt nicht ohne den "humanisierten" Menschen auskommen kann,

daß sie nicht den blindlings operierenden Arbeiter gebrauchen kann, sondern den gebildeten und erzogenen nötig braucht. Andererseits vermag diese Arbeitswelt durchaus dem Menschen pädagogische Chancen zu bieten, ist sie doch das "Geistvollste ..., was der Mensch in seinem Bemühen um die Bewältigung seines Arbeitspensums bisher erdacht hat"¹⁴⁴).

Pädagogische Chancen bietet sie aber nur, wenn der Arbeiter im konkreten Falle etwas von diesem "Geistvollen" erfahren kann, wenn ihm bewußt werden kann, daß sein Handgriff und seine Bedienung in einem bestimmten Sinnzusammenhang der Gesamtfertigung stehen und wenn schließlich der Arbeitende in den Stand versetzt wird, die "Partitur"¹⁴⁵), wie Weinstock sagt, dieses Gesamtzusammenhangs zu lesen. Die verantwortlichen Produzenten müßten also gerade die humanen Fähigkeiten des Arbeitenden in Anspruch nehmen, ihm die Verantwortung für sein Arbeiten mit allen Konsequenzen aufbürden und ihm bewußt machen, daß sein Tun Mitarbeit in einem sinnvollen Ganzen ist. Von hier aus läßt sich aber erkennen, daß die pädagogischen Institutionen, die dieser Arbeitswelt vorausliegen, etwas Bestimmtes leisten müssen, damit der in der Mechanisierung enthaltene Sinn dem Arbeitenden überhaupt zur Anschauung kommen, damit Verantwortung übernommen werden kann und die Fähigkeit zur Kooperation entwickelt wird.

Für die Schule, die den Schüler u.a. auf die Arbeitswelt vorzubereiten hat, bedeutet das: sie muß zunächst einmal die Kinder lehren, das Nichtverstehen der technischen Welt als einen Mangel zu empfinden. Sie muß das Problembewußtsein zu entfalten versuchen, sie muß den "Fragewillen"¹⁴⁶) ihrer Zöglinge aktivieren, damit nicht einfach und fraglos hingenommen wird, was scheinbar selbstverständlich und nicht zu durchschauen ist.

Sie muß ferner die Welt des Technischen nicht als anonyme Macht, der der Mensch ausgeliefert ist, hinstellen, sondern als "eine vom Menschen gemachte... erklären und in ihrem Wie und Warum einsichtig werden... lassen"¹⁴⁷). Entscheidend, nicht nur im Hinblick auf die Vorbereitung zur Arbeitswelt,

sondern auch im Hinblick auf die Bildung des Menschenkindes, wird sein, wie die Schule sich dem Problem Arbeit und Bildung öffnet. Wenn ein entscheidender Faktor zur Humanisierung der Arbeit die Vereinigung von "Denken und Tun und Tun und Denken"¹⁴⁸⁾ ist, dann muß sie eben zu dieser Vereinigung Möglichkeiten bieten. Es kann an dieser Stelle nicht Bezug genommen werden auf die Fülle von Versuchen, die dieses Problem lösen wollten. Wohl drängt sich hier der pädagogisch überzeugendste Lösungsversuch auf: der von Georg Kerschensteiner. Was pädagogische Arbeit ist und welche Verlaufsformen sie hat, das beschreibt er eindringlich und klar in seiner Schrift "Der Begriff der Arbeitsschule"¹⁴⁹⁾. Arbeit kann für ihn nur dann pädagogische Arbeit sein, wenn Denken und Tun des Schülers in einer spezifischen Weise miteinander verflochten sind. Kerschensteiner macht diese Verflechtung an den beiden zur Berühmtheit gelangten Beispielen deutlich: der Arbeit am Starenkasten und der Übersetzung einer Ode von Horaz. Er belegt mit diesen Beispielen, daß der pädagogische Arbeitsbegriff eine strenge Trennung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit nicht zuläßt. Es gibt, sagt Kerschensteiner, "keine körperliche Arbeit ohne ein Minimum von geistiger Arbeit und keine geistige Arbeit ohne ein Minimum von körperlicher Arbeit. Alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich"¹⁵⁰⁾ und: jede pädagogisch relevante Arbeit verläuft stufenweise. Im Wesentlichen sind es vier Schritte, die jede Arbeit kennzeichnen müssen: "Die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit"¹⁵¹⁾.

Das Arbeitsergebnis schließlich muß in sich abgeschlossen und vollendet sein und den Schüler zu einer selbständigen Prüfung seines Werkes veranlassen. Er muß sich fragen, was er getan und warum er es getan hat. Nur wenn er die Möglichkeit der Selbstprüfung hat, wird der Schüler sich sachlich verhalten können.¹⁵²⁾ Erst wenn alle diese Momente gegeben

sind, kann man von pädagogischer Arbeit sprechen, hat Arbeit einen bildenden Wert. Nur eine solche Arbeit ist imstande, den Schülern die notwendige Verständnisgrundlage für die Welt zu geben, in der sie zu leben haben und in die sie hineinwachsen sollen.

Blickt man von hier aus zurück auf das, was über die pädagogische Bedeutung des Spiels gesagt wurde, so wird deutlich: Arbeit kann nicht als alleinige Bildungsgrundform fungieren. Sie bedarf vielmehr der Voraussetzung und Ergänzung u.a. der Bildungsgrundform Spiel (von den übrigen notwendigen Urformen der Bildung wird noch zu sprechen sein). Für die Menschwerdung des Menschen ist es entscheidend, daß im Bildungsraum der Schule keine Bildungsform absolut gesetzt wird, daß vielmehr die jeweilige konkrete Situation das Richtmaß dafür ist, welche Bildungsform mit Vorrang zum Tragen kommt.

Das Problem der Arbeit bei Comenius, Fröbel und Pestalozzi

Daß der Mensch nur mit Hilfe der Arbeit existieren kann, daß die Arbeit ihn aber auch zu "humanisieren" vermag, diese Erkenntnis hat jede Epoche auf ihre Weise vollziehen müssen. Jeder Zeit stellt sich dieses Problem, wenn auch jeweils spezifisch modifiziert, immer wieder neu.¹⁵³⁾ Keine Epoche hat sich allerdings intensiver mit dieser Problematik auseinandersetzen und nach Lösungen suchen müssen als unser Zeitalter, an dessen Beginn "eine weltliche Wissenschaft auf der Basis der Naturbeobachtung und vorurteilslosen Empirie den Grund zu den ungeheueren, noch lange nicht abgeschlossenen Umgestaltungen des Produktionsprozesses legte, den wir als rationale Technik bezeichnen"¹⁵⁴⁾. Ist die Arbeit überhaupt eine Aufgabe der Schule? Soll der Mensch zur Arbeit gebildet oder soll er durch Arbeit gebildet werden? Ist es möglich, den Menschen zur Arbeit durch Arbeit und gleichzeitig zu sich selbst zu führen? Dieser Fragenkomplex ist es im wesentlichen, der die Pädagogen seit der Aufklärung beschäftigt, der in fast allen pädagogischen Schriften wiederzufinden ist, die sich darum bemühen, Arbeit und Bildung zu integrieren.

Soll sich die Bildung an einem vorwiegend ökonomischen Begriff der Arbeit orientieren oder an einem pädagogischen Begriff der Arbeit? Vor dieser Alternative, so scheint es, stehen jeweils die Pädagogen.

Zu Beginn der Aufklärung fällt die Entscheidung zunächst zugunsten des ökonomischen Prinzips. Sie wird herbeigeführt durch den merkantilistisch orientierten Staat, durch die praktischen und sozialökonomischen Aufgaben, die er bei der Bekämpfung der Armut übernehmen muß. Die "working-school" William Pettys z.B. orientiert sich am ökonomischen Prinzip. Es sollen geschickte und taugliche Arbeiter in ihr herangebildet werden, um diese aus ihrer Armut herauszuführen und um gleichzeitig die Wirtschaftskraft des Staates zu erhöhen.¹⁵⁵⁾ Von ähnlichen Vorstellungen lassen sich auch etwa hundert Jahre später noch Kindermann und Rochow

bei ihren Schulgründungen leiten. Kindermanns Schrift "Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieklassen des Königreichs Böhmen" aus dem Jahre 1792 propagiert, daß die Schule den wirtschaftlichen Interessen des Staates dienen muß und daß man der Jugend "nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen"¹⁵⁶⁾ müsse. Aber in dieser Schrift wird auch deutlich, daß selbst dort, wo das ökonomische Prinzip den Vorrang hat, auch ein p ä d a g o g i s c h e s Motiv zur Geltung kommt, daß die Alternative ökonomisches oder pädagogisches Motiv zwar in der Theorie, nicht aber in der Schulpraxis durchzuhalten ist. Das Pädagogische gesellt sich - wenigstens in Abkürzungen - zur ökonomischen Arbeit, sobald diese zur Angelegenheit der Schule wird. Kindermann will durch Arbeit den Wohlstand der menschlichen Gesellschaft fördern. Er betont aber, daß dadurch gleichzeitig "Sünde und Laster verhütet"¹⁵⁷⁾ werden. Eine ähnliche Einstellung finden wir bei Rochow: "Redlichkeit, Müßiggangsscheu, Arbeitsamkeit und Tüchtigkeit oder Tugend überhaupt"¹⁵⁸⁾ lernt der produktive, wirtschaftlich brauchbare Untertan nur dadurch, daß er arbeitet. So gesehen ist die Erziehung zur Sittlichkeit gleichsam ein "Abfallprodukt" der Arbeitserziehung.

Bei C o m e n i u s dagegen hat eindeutig der pädagogische Aspekt der Arbeit den Vorrang. Arbeit wird bei ihm aus einem Gesamterziehungsplan heraus motiviert. Das Ziel des Menschen ist für Comenius "die ewige Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott"¹⁵⁹⁾. Alles Streben des Menschen muß diesem Ziel dienen. Um die Vollkommenheit "seines Urbilds" nachahmen zu können, ist es erforderlich, daß der Mensch "1. aller Dinge kundig sei, 2. die Dinge und sich selbst beherrsche, 3. sich und alles auf Gott als den Ursprung aller Dinge zurückführe"¹⁶⁰⁾. Wirklich Mensch sein kann nach der Auffassung von Comenius nur der, "wer sich ... als Mensch zu verhalten gelernt hat, d.h. zu dem, was den Menschen ausmacht, herangebildet worden ist"¹⁶¹⁾. Um sich

die Dinge der Schöpfung dienstbar zu machen, muß der Mensch sie bearbeiten. Zur Arbeit ist er "seinem Körper nach bestimmt", aber er muß doch erst "g e l e h r t werden, die Hände zum Schaffen zu rühren"¹⁶²⁾. Diese Lehre beginnt schon in der frühen Kindheit; in der Mutterschule sollen die Kinder "schneiden, schaben, zubinden, aufbinden, zusammenlegen etc., wie es der Kinder Brauch ist"¹⁶³⁾. In der Muttersprache betreibt Comenius mit den Kindern "allezeit das Selbstsehen, das Selbstsprechen, das Selbsthandeln, das Selbstgebrauchen als die einzigen Grundlagen zu einem gediegenen Wissen, zur Tugend und endlich zur Glückseligkeit"¹⁶⁴⁾. Das Kind soll in der Schule zur Selbsttätigkeit angehalten werden, um später arbeiten, sich dadurch die Schöpfung dienstbar machen und zur ewigen Glückseligkeit gelangen zu können. Arbeit wird also nicht wegen ökonomischer Zwecke in die Schule hineingenommen. Sie steht bei Comenius vielmehr im Dienste der allgemeinen Menschenbildung.

Ähnlich stellt sich das Problem auch für Pestalozzi. Weil aber zu seiner Zeit die Armut "nicht mehr ein beklagenswerter Sonderfall, sondern ... eine verbreitete soziale Erscheinung" ist¹⁶⁵⁾, sind für ihn bei der Einrichtung und Führung seiner Bildungsanstalten a u c h ökonomische Motive maßgebend. Bei der Gründung seiner Armenanstalt auf dem Neuhof geht er von dem Gedanken aus, daß der Ertrag der Handarbeit, zu der die Zöglinge angehalten werden, den Unterhalt der Anstalt sichern kann. Diese Erwerbsarbeit, davon ist er überzeugt, schadet der Entwicklung der Kinder nicht. Sie fördert vielmehr die Ausbildung verschiedener, zur Gewerbsamkeit notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aber es ist ihm "durchaus nicht darum zu tun, bloß arme Kinder Brot verdienen zu machen"¹⁶⁶⁾. Der Zweck der Anstalt ist vielmehr auch oder vornehmlich der, "eine Anzahl armer Kinder erstens für sich selbst zu kraftvollen, wohlwollenden und selbständigen Menschen zu bilden, zweitens die ausgezeichneten Kinder aus der braven Masse für den speziellen Zweck zu benutzen, durch sie die bessere Bildung des Volkes allgemein zu machen"¹⁶⁷⁾. Es lassen sich bei Pestalozzi viele Belegstellen dafür finden,

daß seine Idee der Volksbildung zur Industrie für ihn nichts anderes ist "als eine Anwendung der Menschenbildung im ganzen auf das besondere Fach seines Broterwerbs"¹⁶⁸⁾. Berufs- und Standesbildung sind bei Pestalozzi immer dem Zweck der allgemeinen Menschenbildung untergeordnet. Obwohl in der Schule wirtschaftliche Bedarfsarbeiten ausgeführt werden, ist die Schule vor allem Stätte der Menschenbildung und ein Schonraum für das Kind, in der es die nötige Arbeit nach seinen Kräften und Anlagen ausführen kann, in der es pädagogisch geleitet und vor den harten und einseitigen Ansprüchen der Arbeitswelt bewahrt wird.

Wie das Spiel, so wird auch die Arbeit bei Friedrich Fröbel religiös-philosophisch begründet.¹⁶⁹⁾ Der Mensch arbeitet nach der Auffassung Fröbels nicht nur, um sein Leben zu fristen. Er arbeitet vielmehr "ursprünglich und eigentlich darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne"¹⁷⁰⁾. Arbeit, sagt Fröbel, "erhöht die Religion"¹⁷¹⁾ und ohne Religion verliert die Arbeit ihren Sinn. So früh wie möglich muß das Kind "zur Tätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt"¹⁷²⁾ werden. "Spiel, Bauen, Gestalten" sind die Grundlage für die Arbeitsamkeit und die Werkttätigkeit.¹⁷³⁾ Erziehungs- und Lehranstalten müssen es sich - nach Fröbels Meinung - zur Aufgabe machen, "die Tätigkeit des eigentlichen Arbeitens" zu fördern, damit "unsägliche Menschenkraft" nicht unentwickelt bleibt oder verloren geht¹⁷⁴⁾. Diese Menschenkraft darf auf keinen Fall verloren gehen, weil sonst der Mensch nicht imstande wäre, "Innerliches äußerlich (darzustellen), Geistigem Körper, Gedachtem Gestalt, Unsichtbarem Sichtbarkeit, Ewigem, im Geiste Lebendigem äußerliches, endliches und vergängliches Dasein (zu) geben"¹⁷⁵⁾, also nicht imstande wäre, sein Menschsein zu realisieren. Kein Pädagoge hat der Arbeit einen so tiefen ethischen und religiösen Sinn gegeben, keiner hat sie, indem er ihren göttlichen Ursprung aufzeigte, energischer von der Verachtung befreit, mit der die Menschen seiner Zeit auf die

körperliche Arbeit herabsahen. Trotz - oder gerade wegen -
der hohen Meinung, die Fröbel vom Arbeiten und Schaffen
des Menschen hatte, hat seine Arbeitsidee sich in der
S c h u l pädagogik nicht durchsetzen können.

Kerschensteiners Arbeitstheorie

Eine neue und auch noch für unsere Situation bedeutende Wende gibt Kerschensteiner dem Arbeitsgedanken.

Arbeit und Schule müssen nach seiner Ansicht eine enge Bindung miteinander eingehen. Er wendet sich gegen eine "Allgemeinbildung, die vom Bildungsideal einer reinen Menschlichkeit an sich"¹⁷⁶⁾ ausgeht. Er ist der Meinung, daß der Weg "zum i d e a l e n Menschen ... nur über den b r a u c h b a r e n Menschen" führt¹⁷⁷⁾, der in seinem Beruf und für sein Volk etwas zu leisten vermag, der seine Fähigkeiten und Fertigkeiten so ausgebildet hat, daß er sich ihrer in der angemessenen Weise bedienen kann. Die ökonomische Arbeit, die der berufstätige Jugendliche täglich leisten muß, erscheint Kerschensteiner als der angemessene Ausgangspunkt, oder wie Pestalozzi es sagen würde, als der "elementare Anfangspunkt"¹⁷⁸⁾ der Berufsschularbeit in der Fortbildungsschule. Indem dieser Anfangspunkt jedoch in der Schule gesetzt wird, erfährt der Begriff der Arbeit einen Sinnwandel ins Pädagogische. "Arbeit wird, als große Realität des menschlichen Lebens, selbst zum Bildungsinhalt"¹⁷⁹⁾.

Die Gesetze des Nutzens und der Wirtschaftlichkeit, die für die Berufsarbeit die entscheidenden Kriterien sind, werden nicht aufgehoben, sondern - wie Wehle sagt, "ausgesetzt"¹⁸⁰⁾ zugunsten einer erzieherischen Absicht. Es kommt also bei der Arbeit in der Fortbildungsschule p r i m ä r nicht auf die Herstellung eines brauchbaren, nützlichen Gegenstandes an, sondern auf die Entdeckungen und Erfahrungen, die der Schüler bei der Herstellung machen kann und erwirbt. Nicht der Erwerb des Wissens ist entscheidend, sondern der Vorgang, wie man zum Wissen gelangt. Der erzeugte Arbeitswert hat grundsätzlich weniger Bedeutung als der erzieherische Gewinn im Arbeitsvollzug.¹⁸¹⁾ Die Bedeutung der Arbeitserziehung motiviert Kerschensteiner aber nicht nur von den Erfordernissen der Arbeitswelt, sondern auch von der Natur des Kindes her: "Die

Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Werden des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Bewegen, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen. In Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde ... sind sie stets zur Arbeit bereit. Hier ist ihr ausgiebigstes Lernfeld¹⁸²⁾. Zu einem solchen Lernfeld muß aber die Schule umgestaltet werden, zu einem Feld "für m a n u e l l e Arbeit, das ... auch zum g e i s t i g e n Arbeitsfeld werden kann"¹⁸³⁾.

An anderer Stelle wurde schon darauf hingewiesen (siehe S. 64), daß Kerschensteiner grundsätzlich keinen Unterschied zwischen manueller und geistiger Arbeit sieht, weil jede manuelle Arbeit geistiges Arbeiten voraussetzt (und umgekehrt).¹⁸⁴⁾ Den Vorgang der Differenzierung des Arbeitsbegriffs bei Kerschensteiner kann man, wie Wehle sagt, knapp so umschreiben, "daß Kerschensteiner an der ökonomischen Arbeit im Zuge ihrer Hereinnahme in seine Fortbildungsorganisation ihr methodischer Sinn aufgeht, um dessentwillen er dann manuelle Arbeit auch in die Volksschule aufnimmt"¹⁸⁵⁾. Faßt man die verschiedenen Akzentuierungen des Arbeitsbegriffs bei Kerschensteiner vereinfachend zusammen, so ergibt sich

1. eine klare Abgrenzung gegen den Arbeitsbegriff der Produktionsschule.¹⁸⁶⁾ Die Arbeit wird in der Schule pädagogisch umgeformt.
2. Die Arbeit wird zum Bildungsinhalt, der in der Schule erschlossen werden muß.
3. Die produktive Arbeit wird als Methode des Erwerbs von fruchtbarem Erfahrungswissen entwickelt.
4. Als besondere Form der produktiven Arbeit wird die sittlich verantwortliche Fürsorge für die Mitmenschen herausgestellt.¹⁸⁷⁾
5. Die Arbeitsgemeinschaft als Form jugendlichen Zusammenlebens in der Schule wird als Vorform des Zusammenwirkens aller im Staate entwickelt.¹⁸⁸⁾

Hugo Gaudigs Theorie von der "freien geistigen Schularbeit" führt im Grunde über die Ergebnisse Kerschensteiners nicht hinaus. Das Ziel der Arbeitsschule ist, wie Gaudig mehrfach formuliert, "die Gesinnung, die Kraft, die Technik (zu gewinnen), die zur geistigen Arbeit erforderlich sind"¹⁸⁹). Aber diese charakteristische Wendung der funktional-formalen Bildung ins Methodische wird schon, wenn man ihn recht versteht, bei Kerschensteiner vollzogen. Von Kerschensteiner aus läßt sich dann auch am ehesten ein Zugang zum Arbeitsbegriff Petersens finden. Das wird an einer anderen Stelle dieser Arbeit noch zu betrachten sein.

Das Gespräch

Peter Petersen nennt das Gespräch eine der "Urformen", durch die der Mensch "nach außen hin im Verein mit anderen tätig" ¹⁹⁰⁾ wird. Das scheint auf den ersten Blick kaum einer Begründung zu bedürfen. Nur der Mensch kann sprechen. Die Befähigung zu sprechen unterscheidet ihn von allen Geschöpfen. Jeder Mensch kann das an sich selbst ohne Schwierigkeiten beobachten; denn wir sprechen immerfort "im Wachen und im Traum ..., auch dann wenn wir kein Wort verlauten lassen, sondern nur zuhören oder lesen ..., wenn wir einer Arbeit nachgehen oder in der Muße aufgehen. Wir sprechen ständig in irgendeiner Weise. Wir sprechen, weil Sprechen uns natürlich ist" ¹⁹¹⁾. So sagt es Heidegger. Die "Natürlichkeit" des Sprechens betont auch Herder gleich im ersten Satz seiner berühmten Akademieabhandlung: "Schon als Thier hat der Mensch Sprache" ¹⁹²⁾. Damit will Herder umschreiben, daß die Sprache zur natürlichen, physiologischen Ausstattung des Menschen gehört, daß sie eine Grundgegebenheit und Grundform seiner Existenz ist, ohne die der Mensch nicht zu denken ist. Deshalb spricht Petersen also zu recht von einer "Urform". Aber es muß doch bedacht werden, daß bei ihm nicht von "Sprache" die Rede ist, sondern von "Gespräch".

Man muß hier noch einmal auf die Gedanken Herders zurückgreifen, um auch das Gespräch als Urform des menschlichen Daseins erklären zu können. Wenn Herder sagt, der Mensch habe schon "als Thier Sprache", so bedeutet das, wie Bruno Liebrucks feststellt, daß der Mensch auch "schon physiologisch ein geistiges Wesen ist" ¹⁹³⁾, ein Wesen, welches sich gerade durch seine Sprachbegabung und -fähigkeit vom Tier unterscheidet und sich über die tierische Existenz zu erheben vermag. Weil der Mensch geistiges Leben ist, muß der Mensch aber die meisten Sicherheiten entbehren, die unaufhebbar zur tierischen Existenz gehören, vor allem die Sicherung durch die Instinkte: "Daß der Mensch den Thieren

an Stärke und Sicherheit des Instinkts weit nachstehe ..., ist gesichert"¹⁹⁴⁾, sagt Herder. Wenn das Tier auch mehr Sicherheiten besitzt als der Mensch, so schränken diese Sicherheiten das Tier aber in seiner Existenz ungleich stärker ein als den Menschen, der sie nicht besitzt: "Jedes Thier hat seinen Kreis, in den es von der Geburt an gehört, gleich eintritt, in dem es Lebenslang bleibt und stirbt"¹⁹⁵⁾. Es lebt - darin besteht die Einschränkung und Enge seines Daseins - in einer, wie Scheler in seiner Anthropologie herausstellt, artspezifischen und geschlossenen Umwelt.¹⁹⁶⁾ Der Mensch dagegen, der nicht wie das Tier der Herrschaft der Instinkte unterworfen ist, vermag sich dem Wesen der Dinge zu öffnen, er hat keine Umwelt, sondern eine Welt, er hat, so sagt es Herder, "keine so einförmige und enge Sphäre wie das Thier", um ihn liegt vielmehr "eine Welt von Geschäften und Bestimmungen"¹⁹⁷⁾. Mit dem Ausfall der Sicherungen durch die Instinkte ist also für den Menschen zwar eine gewisse Schwächung seiner vitalen Existenz verbunden, Bollnow macht jedoch darauf aufmerksam, daß diese Schwächung nicht nur ein Negativum ist, sondern zugleich eine Chance bedeutet: Der Mensch muß, wenn er als Mensch existieren will, seine "Welt" wieder zu einer auf sein Leben bezogenen "Umwelt" verengen, aus der Vielzahl der auf ihn einstürmenden diejenigen abweisen, die für ihn nicht lebensbedeutsam sind.¹⁹⁸⁾ Er muß versuchen, gleichzeitig weltoffen und umweltbezogen zu sein. Die Absicherung und Abschirmung gegen die Fülle der unbedeutsamen Wahrnehmungen, die Verengung der Welt zu einer für ihn bedeutsamen Umwelt gelingt dem Menschen durch die Sprache. Oder wie Werner Loch es formuliert: "Die Sprache leistet für den Menschen das, was für das Tier schon durch seinen Instinkt geleistet wurde"¹⁹⁹⁾. Wie durch den Instinkt das Umweltverhalten des Tieres gesteuert wird, so steuert die Sprache das Weltverhalten des Menschen.

Daß der Mensch nur durch das Medium der Sprache Zugang zu den Wirklichkeiten seiner Welt findet, hat schon W.v.Humboldt gesehen und in einer geradezu klassischen Weise

formuliert: "So tritt die Sprache zwischen (den Menschen) und die innerlich und äußerlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgibt sich mit einer Welt von Lauten, um eine Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten ... Der Mensch lebt mit den Gegenständen ... ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt"²⁰⁰). Während Herder davon spricht, daß das Tier in einen Kreis eingeschlossen ist, in eine fest begrenzte Umwelt, sagt Humboldt, daß auch der Mensch in einen solchen Kreis eingeschlossen ist, in die Sprache nämlich, die die Welt des Menschen wieder zu einer geschlossenen Umwelt zusammenfügt. Die Sprache wählt nach ihren besonderen Gesichtspunkten aus, " w a s überhaupt dem Menschen begegnen und w i e es ihm begegnen kann"²⁰¹).

Hier drängt sich nun, auch wenn in diesem Zusammenhang das Problem nur in äußerster Vereinfachung verfolgt werden kann, eine entscheidende pädagogische Konsequenz auf: Wenn die Sprache es ist, die die Welt des betreffenden Menschen formt, so kommt der Spracherziehung eine Zentralfunktion im Bildungsprozeß zu. Von der Spracherziehung hängt es wesentlich ab, welche Gliederung und Ordnung die äußere Welt des Menschen bekommt; von der Spracherziehung hängt es aber dann auch ab, welche Vermehrung und Bereicherung die innere geistig-seelische Welt des Menschen erfährt. Oder wie es Bollnow ausdrückt: "So wie sich die äußere Welt im Kinde gliedert, indem es sie bezeichnen, sprachlich fassen lernt, so gliedert und formt sich auch sein Inneres am sprachlichen Ausdruck: Freude und Schmerz, Liebe und Geduld, Langeweile und Erwartung, Aufrichtigkeit und Stolz usw., alles das formt sich erst unter der Leitung der Wörter, die die Sprache dem Menschen bereitstellt, und in diesem Vorgang bildet sich sein inneres Wesen"²⁰²). In diesem Sinne ist also Sprachbildung M e n s c h e n b i l d u n g, ist Sprache ein " u n e r s e t z l i c h e s I n s t r u m e n t d e r E r z i e h u n g "²⁰³). Oder: die Sprache ist die entscheidende Bedingung der Möglichkeit von Erziehung überhaupt.

Von hier aus nun läßt sich ein Zugang finden zu dem, was mit G e s p r ä c h gemeint ist und was Gespräch für den

Menschen bedeutet. Einen wichtigen Fingerzeig gibt wiederum Herder, wenn er sagt: "Sprache ist durch Umgang, nicht in der Einsamkeit entstanden"²⁰⁴). Wenn der Mensch für sich allein existieren würde und könnte, brauchte er keine Sprache und wäre nicht fähig, sie zu erfinden. Weil er aber auf den anderen Menschen angewiesen ist, weil dieses Aufeinander-Angewiesensein die "Urtatsache menschlichen Daseins"²⁰⁵) ist, ist auch das Wesentliche der menschlichen Sprache d a s S p r e c h e n , das Sprechen mit dem anderen Menschen. Daß Sprache wesentlich S p r e c h e n ist, kommt schon in der zitierten Abhandlung Humboldts zum Ausdruck, wo er davon spricht, daß die Sprache kein Werk (Ergon), sondern eine Wirkkraft (Energeia) ist, daß Sprache "die sich ewig wiederholende A r b e i t d e s G e i s t e s (ist), den a r t i k u l i e r t e n Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen ist dies die Definition des jedesmaligen S p r e c h e n s; aber im wahren und wesentlichen Sinn kann man auch nur gleichsam die Totalität dieses Sprechens als Sprache ansehen"²⁰⁶). Sprache, das läßt sich aus diesem Gedanken Humboldts folgern, ist wesentlich "Rede". Ihr Sinn liegt darin, eine Verständigung zwischen den Menschen herzustellen. Sie vermag zu vermitteln, was ein Mensch fühlt und im Sinne hat. Durch Aufnehmen der Rede erfährt der andere Mensch, was im Bewußtsein des Sprechenden vor sich geht. Sprechen und Hören sind korrelative Bezugsglieder. Sie bedingen das, was man "Gespräch" nennt.

In der einfachsten Form besteht ein Gespräch aus Frage und Antwort. Wie es nur dem Menschen möglich ist zu sprechen, so vermag auch nur er, Fragen zu stellen und Fragen durch adäquate Aussagen zu entsprechen. Die Fähigkeit, Fragen zu stellen und ihnen zu ent-sprechen ist eine "Urgabe", eine Form des menschlichen Miteinanders, "ohne die der Mensch eigentlich nicht existieren kann"²⁰⁷). Deshalb stößt man auch, wohin man im Leben blickt, "auf das Gespräch als einer Grundgegebenheit menschlicher Existenz"²⁰⁸).

Immer nur dort, wo die Bereitschaft zum Miteinandersein vorhanden ist, kann es zum Gespräch kommen, zu einer "Partnerschaft in Sprache"²⁰⁹⁾, wie Erika Essen es ausdrückt. Bei einem Gespräch ist die Partnerschaft aller Gesprächsteilnehmer eine Grundvoraussetzung; alle Partner befinden sich bei einem Gespräch auf der gleichen Ebene²¹⁰⁾. Jeder ist in gleicher Weise auf das Wechselspiel von Geben und Nehmen, von Sprechen und Hören angewiesen, auf den Austausch der Gedanken, die sich die Partner zu dem Gegenstand machen, um dessentwillen das Gespräch geführt wird. Alle Teilnehmer müssen etwas über den Gegenstand wissen, von dem sie sprechen. Im Meinungsaustausch derjenigen, die sich über einen bestimmten Gegenstand etwas zu sagen haben, liegt der Sinn des Gesprächs; denn Gesprächsgegenstand ist immer "das Nicht-Selbstverständliche, das man nicht bloß weiß, sondern das man in einer Meinung weiß. In der Meinung äußert sich die subjektive und individuelle Ansicht einer Sache, die Brechung des Wissens durch die Individualität"²¹¹⁾. Aber gerade dadurch, daß sich der Gesprächsgegenstand als "Meinung" realisiert, werden die Meinungen der einzelnen Partner objektiviert und gerechtfertigt, verhelpen sich die Partner gegenseitig dazu, den Gegenstand gleichsam in der Perspektive des anderen zu sehen, wird die Meinung des einen durch die Meinung des anderen immer wieder korrigiert. So vermögen sich die Partner in der Spannung der Andersartigkeit ihrer Auffassungen immer näher an den Gesprächsgegenstand heranzutasten.²¹²⁾ Das Herantasten und Heranarbeiten an den Gegenstand ist kein gradliniger Prozeß. Das Gespräch verläuft vielmehr in einer gleichsam kreisenden Bewegung (ähnlich wie wir es beim Spiel sahen). Immer "g e h t" es "u m" etwas, seltener direkt auf etwas zu. Im "Umgehen" werden die Seiten des Gegenstandes beleuchtet, bietet dieser den Partnern immer neue Perspektiven. Deshalb kommt es im Gespräch immer wieder zu überraschenden Wendungen, die von vornherein weder zu überblicken, noch vorauszusagen sind. Ein Gespräch - das

gehört zu seinen Merkmalen wie der Gegenstand und das nicht-lineare Vorgehen - ist deshalb nicht zu planen.

Eine besondere Rolle spielt beim Gespräch auch die Zeit. Die Partner müssen Ruhe haben, um selbst etwas zur Sprache zu bringen und andere zu Wort kommen lassen zu können. Jeder Zeitdruck zerstört ein Gespräch und läßt die Muße nicht aufkommen, die die Partner befähigt, schweigend zu vernehmen und entgegenkommend zu antworten, "sich zu verantworten", indem sie ihr Handeln, ihr Reden, vor der Frage, dem Anspruch und Widerspruch der Partner durch ihr Wort rechtfertigen.²¹³⁾ Nur wenn diese Voraussetzungen gemacht sind, kann das Gespräch wirklich eine Selbst- und Weltdarstellung und -deutung durch eine gemeinschaftliche Leistung des Sprechens sein, kann sich das Innere der Partner formen, indem sie im Gespräch den Gegenstand geistig zu erfassen suchen, kann das Gespräch "Bildungsgrundform" sein.

In diesem Zusammenhang muß schon jetzt ein Gesichtspunkt berücksichtigt werden, wenn man die Bedeutung des Gesprächs im Jena-Plan erfassen will. Gemeint ist die Problematik, die sich mit dem Begriff "Unterrichtsgespräch" verbindet. Das Wort "Unterrichtsgespräch" scheint so sehr zum pädagogischen Wortbestand des Lehrers zu gehören, daß sich kaum noch jemand Rechenschaft darüber gibt, daß in diesem Begriff zwei in ihrem Wesen verschiedene, ja sich gegenseitig ausschließende Begriffe zu einem zusammengefaßt sind. Auch in der didaktischen Literatur mangelt es nicht an Beispielen, wo sie vorbehaltlos und unkritisch vermengt werden.²¹⁴⁾

Unterricht und Gespräch, darauf macht vor allem Loch aufmerksam, sind Phänomene, die grundlegend verschiedene Strukturen haben. Ist das Gespräch - wie in dieser Arbeit herausgestellt wurde - nur möglich, wenn die Gesprächspartner Partner auf einer Ebene sind, so ist das Verhältnis der Partner beim Unterricht grundsätzlich anders: immer ist ein Lehrer da, der über einen Gegenstand schon Bescheid weiß und der ihn den Nichtorientierten darstellt und darlegt. Es ist also von vornherein keine Partnerschaft vorhanden, sondern ein spezifisches Gefälle zwischen Lehrer und Zu-Belehrenden. Sinn des Unterrichtens ist, dieses Gefälle aufzuheben. Während sich

beim Gespräch die Partner diskursiv und dialogisch um den Gegenstand bemühen, versucht der Lehrer im Unterricht, die Schüler direkt und logisch zum Gegenstand hinzuführen. Dieser Gegenstand erscheint in der Lehre als etwas Objektives, das "in einem weit höheren Maße Wahrheit für sich beansprucht als die Meinung als Modus des Gesprächsgegenstandes"²¹⁵⁾. Während die Verlaufsweise des Gesprächs grundsätzlich nicht zu planen ist, weil ein Gespräch immer wieder überraschende Wendungen bringen kann, setzt die logische Struktur der Lehre die Planung geradezu voraus und vermeidet alles Überraschende und Plötzliche. Auch der Zeitfaktor spielt bei beiden Phänomenen eine unterschiedliche Rolle: Das Gespräch ist in gewisser Weise "endlos"; die Lehre hat dagegen finalen Charakter. Sie findet dann ihr Ende, wenn die Belehrung erfolgt ist.

Trotz ihrer phänomenologischen Unvereinbarkeit können Gespräch und Lehre aber doch in der Schulwirklichkeit in einem bestimmten Abhängigkeits- und Ergänzungsverhältnis stehen. Das Gespräch etwa setzt voraus, daß alle Gesprächspartner über den Gegenstand des Gesprächs hinlänglich unterrichtet sind oder - wie Loch es ausdrückt - "ein entsprechendes Maß an "Belehrtheit" über den Gesprächsgegenstand"²¹⁶⁾ besitzen. In der Schule wird man beobachten können, daß Kinder oft sehr rasch an die Grenze des Wissens über den Gesprächsgegenstand kommen, daß das, was sie schon tatsächlich von ihm wissen, nicht recht ausreicht, um das Niveau des Gesprächs zu halten. Hier nun muß die Unterrichtung und Lehre einsetzen, muß ein bestimmtes Wissen vermittelt werden. Die Lehre über den Gegenstand, die zu einem speziellen Wissensstand führt, hat wiederum "eine Gespräch provozierende Funktion"²¹⁷⁾, weil das Wissen die Schüler zur Aussprache drängt, in der sie das Gelernte prüfen, einüben und verifizieren können.

Die Lehre schwingt also unter entsprechenden Bedingungen in ein Gespräch aus, und aus dem Gespräch ergibt sich die Notwendigkeit der Lehre. Beide Phänomene, so unvereinbar sie auch in ihrer phänomenologischen Struktur sind, können in

einem produktiven dialektischen Verhältnis stehen. Die Schule müßte, wenn sie sich über die didaktische Bedeutsamkeit beider Phänomene im klaren wäre, günstige Bedingungen schaffen, damit sich in ihrem Raum Lehre und Gespräch wechselseitig ergänzen können.

Es wird nun die Aufgabe sein aufzuzeigen, welche Rolle das Gespräch in den einzelnen Epochen in der Schule überhaupt spielte und in welcher Weise das Problem "Unterricht" und "Gespräch" im Jena-Plan gelöst wird.

Gespräch und Schule

Der Unterricht und die Schule bedürfen zur Verwirklichung ihrer Ziele der Sprache. Erzieherische und bildnerische Arbeit vollziehen sich in der Schule und überall sonst in mannigfachen Formen sprachlichen Kontaktes. Unleugbar ist die Sprache ein konstitutives Element von Erziehung und Bildung, ein notwendiges Mittel, auf das im Erziehungs- und Bildungsprozeß einfach nicht verzichtet werden kann: "Der Erzieher muß sprechen, wenn er erziehen will"²¹⁸⁾, und er muß sich der Sprache bedienen, wenn er unterrichten will. Werner Loch führt einen ganzen Katalog von Formen sprachlichen Kontakts an, die alle eine bildende oder erzieherische Relevanz haben können: Frage, Antwort, Hinweis, Erklärung, Erzählung, Schilderung, Prüfung, Verbesserung, Beurteilung, Anerkennung, Lob, Tadel, Ermahnung, Beratung, Warnung, Gebot, Aufforderung, "das vertrauende und zutrauende, das Sicherheit gebende und tröstende Wort"²¹⁹⁾. Natürlich gehören zu den erzieherisch relevanten Formen des sprachlichen Kontaktes die verschiedenen Weisen des Gesprächs und ebenso die Formen, die es mit dem eigentlichen Lehren zu tun haben. In allen Formen kommt zum Ausdruck, daß das Sprechen die Bedingung von Bildung und Erziehung darstellt.

Fragt man sich aber nun, welche Formen in der Schule vorherrschen und immer vorherrschend waren, so bleibt nur festzustellen, daß in der Schule und im Unterricht vornehmlich gesprochen wurde und gesprochen wird, um zu lehren, zu erklären, zu verdeutlichen, zu ordnen, zu verallgemeinern, zu entwickeln, zu interpretieren. Alle anderen Formen werden von der Lehre gleichsam in den Hintergrund gedrängt.

In der Schule scheint die Lehre einen solchen Vorrang behauptet zu haben, daß Schule, Lehre und Unterricht zu synonymen Begriffen geworden sind. Die Schule, das lehrt ein Blick auf die Geschichte der Schule, hat sich vornehmlich als U n t e r r i c h t s a n s t a l t etabliert, nicht als eine Stätte, in der mit Kindern Gespräche geführt werden sollen. Es läßt sich darum eine Geschichte des Gesprächs in der Schule nur mit Vorbehalt entwickeln, d.h. immer nur in Verbindung mit einer Geschichte des Lehrgangs. Eine systematische Betrachtung dieses Problems kann hier nicht versucht

werden. Wohl aber läßt sich bei der Betrachtung einzelner Epochen feststellen, daß zwischen Lehre und Gespräch ein jeweils charakteristisches "polares Gegensatz- oder Abhängigkeitsverhältnis"²²⁰⁾ bestand. Die Abhängigkeit von Gespräch und Lehre wird schon im sokratischen Dialog deutlich. Sokrates führt mit seinen Schülern einen Dialog. Auf den ersten Blick könnte man das für ein Gespräch halten. Aber Sokrates führt ja den Dialog zu einem ganz bestimmten Zweck: er will die Teilnehmer am Dialog belehren und überzeugen, er will sie stufenweise zur Erkenntnis führen. Sokrates stellt zwar seine Fragen so, daß den Schülern die Überzeugung des Sokrates nicht aufgezwungen wird, sondern daß sie von sich aus zur Erkenntnis vorstoßen, daß die Erkenntnis in ihnen "entbunden" wird.²²¹⁾ Der Dialog kann also nicht eine für a l l e Teilnehmer überraschende Wendung nehmen. Sokrates, der Meister des Gesprächs, hält alle Fäden fest in der Hand. Die Teilnehmer sind nicht Partner gleichen Ranges. Sokrates allein weiß, welche Wendungen der Dialog nehmen muß, damit die Teilnehmer stufenweise zur Erkenntnis geführt werden können.

Wenn der sokratische Dialog auch kein "echtes" Gespräch in unserem Sinne ist, so ist doch die Vorherrschaft des Dialogischen evident. In anderen Epochen dominiert dagegen das logische Prinzip des Lehrgangs; oft so stark, daß die dialogische Form zumindest schematisiert, wenn nicht völlig unterdrückt wird. Das gilt vor allem für die Zeit, in der sich die Schule als Unterrichtsanstalt für das Volk etablierte. So wird etwa im 16. Jahrhundert die Disputation über den Glauben in den Katechismen schematisch festgelegt. In der Katechese wird dann das in ihnen fixierte Glaubensgut den Kindern überliefert. Ähnlich ist das Problem auch in den übrigen Unterrichtsfächern. Alles, was der Schüler wissen muß, liegt schon in Büchern vor. Das Buch ist die eigentliche Autorität des Unterrichts. Der Lehrer hat nun die Aufgabe, nach einem bestimmten Plan, in einer festgelegten Zeit, über bestimmte Stufen die Kinder an dieses Wissen heranzuführen.²²²⁾ So wird der Lehrgang zum Kern des Unterrichts und zum Wesensmoment der Schule. Dabei ist die Frage, ob der Schüler das

im Lehrgang Dargebotene überhaupt fassen und verstehen kann, in der Zeit vor Comenius von untergeordneter Bedeutung. Man glaubt einfach daran, daß der Samen, der durch den Lehrgang in die Schüler gelegt wird, irgendwann einmal von selbst aufgehen wird.²²³⁾ Von einer dialogischen Bemühung um die Sache bleibt bei diesem Gang der Lehre kaum etwas übrig. Allenfalls könnte man im Vortragen, Nachsprechen und Auswendigsagen eine Vorform des Dialogs erblicken.

Der Unterricht in der Pädagogik des Comenius, Rousseaus und Fröbels

Auch in der Folgezeit ändert sich im Grunde an dieser Problematik nichts. Die pansophisch-enzyklopädischen Systemgebilde verstärken vielmehr den Glauben an die Wirksamkeit des systematisch-methodischen Vorgehens und lassen nur wenig Spielraum für ein freies dialogisches Unterrichtsverfahren. Und doch, in der Pädagogik des C o m e n i u s wird schon eine Entwicklung vorbereitet, die im Hinblick auf ein mehr dialogisches Unterrichtsverfahren eine gewisse Bedeutung hat. Comenius, der die Kritik der Didaktiker am logisch-systematischen Lehrgang des 16. und 17. Jahrhunderts gewissermaßen zusammenfaßt²²⁴⁾, berücksichtigt neben der logischen Gliederung des Lehrsystems auch die "Natur" des Menschen in der von Gott gewollten Gesetzmäßigkeit. Der Mensch strebt "von Natur aus"²²⁵⁾ zu seiner Vollendung hin, aber er muß doch erst "zum Menschen gebildet werden"²²⁶⁾. Aus diesem Gedanken entwickelt Comenius seine Unterrichtslehre. Die Lehrkunst, sagt Comenius, vermag nichts, "außer durch Nachahmung der Natur"²²⁷⁾ und: "Die Methode des Lehrens und Lernens ist der Natur zu entlehnen"²²⁸⁾. Damit bahnt sich bei Comenius etwas an, das die subjektiven Gegebenheiten des Schülers stärker zu berücksichtigen vermag, als es den Didaktikern vor Comenius möglich war. Ein zweiter Grundsatz verstärkt diesen Eindruck. Comenius bemängelt, man habe bisher "das Reden vor der Sachkunde gelehrt"²²⁹⁾, "doch seien die Dinge das Wesentliche, die Wörter nur eine beiläufige Zutat"²³⁰⁾. Er glaubt, daß die Dinge am leichtesten und sichersten aufgefaßt werden können, wenn der "Methodus der Belehrung ... dem Methodus der Tatsachen (folge)"²³¹⁾. Natürlich, darin muß man Karl Schwager zustimmen, haftet auch diesem Lehrgang des Comenius etwas "Unpersönliches" an. Comenius "ist gezwungen, in zeitlich vorgreifender Planung durchschnittliche Leistungsfähigkeiten, mutmaßlichen Ausbildungsstand und eine bestimmte Auffassungskraft einer Altersstufe nur im allgemeinen zugrunde zu legen."²³²⁾

Daß aber die Leistungsfähigkeit doch grundsätzlich berücksichtigt und die Art der Hinführung zu den Dingen für wichtig erachtet wird, scheint in unserer Perspektive eine nicht geringe Bedeutung zu haben. Erst dort nämlich, wo diese beiden Prinzipien in ihrer vollen Bedeutung erkannt werden, kann sich ein dialogisches Unterrichtsverfahren durchsetzen.

Ein entscheidender dialogischer Impuls auf die Pädagogik geht von R o u s s e a u aus. Rousseau kritisiert scharf die Inhalte des traditionellen Lehrsystems seiner Zeit. Was sich an Kulturwerten in den Lehrbüchern niedergeschlagen hat, erscheint ihm als entartet. Für seinen Zögling Emile gibt es "kein anderes Buch als die Welt, kein anderer Unterricht als der durch die Tatsachen"²³³). Diese Belehrung jedoch soll sich nach dem "Zusammenhang seiner Kenntnisse" und dem "Maße seiner Fassungskraft richten"²³⁴). Während Comenius den allgemeinen Begriff an den Anfang der Lehre stellt²³⁵), sind für Rousseau der natürliche Wissensdrang und die persönliche Erfahrung die Grundmomente des Lehrgangs. Der Zögling soll selbst "verlangen, suchen und finden"²³⁶), was er lernen muß. Der Erzieher muß nur bemüht sein, seinen Zögling in solche Situationen zu stellen, wo er Erfahrungen machen und aus denen heraus er sich die Begriffe selbst bilden kann. Nur die persönliche Erfahrung kann zur begrifflichen Klärung und zur Systematisierung der Gesamtzusammenhänge führen.

Es liegt auf der Hand, daß dieser Rousseausche "Lehrgang" und "Unterricht" den Dialog geradezu voraussetzt. Der Zögling wird vom Erzieher in eine Problemsituation gestellt, die das Interesse des Zöglings zu wecken vermag. Es tauchen Fragen auf, die beantwortet werden wollen. Rousseau versucht zwar, die Probleme so zu arrangieren, daß sie gleichsam "von sich" aus antworten. Aber es kann dabei nicht ausbleiben, daß der Erzieher häufig selbst antworten muß. Durch bestimmte Fragen leitet der Erzieher den Zögling in eine ganz bestimmte Richtung, und der Zögling kann dann selbst finden, was der Erzieher ihm zu geben beabsichtigt. Zudem ist der gemeinsame Lebenszusammenhang von Erzieher und Zögling, so wie er Rousseau vorschwebt, ohne Dialog nicht vorstellbar.

Bemerkenswert ist auch der dialogische Impuls, der von der Pädagogik Friedrich Fröbels ausgeht. Im Kapitel über die Bedeutung des Spiels bei Fröbel wurde ausführlich auf den geistigen Hintergrund der Fröbelschen Theorien eingegangen. An derselben Stelle kann darauf nur verwiesen werden.

Fröbel ist davon überzeugt, daß alle äußerlich geschiedenen und getrennten Einzelheiten "organisch verknüpfte Glieder eines großen lebendigen Naturorganismus, eines großen, innig, geistkräftig zusammenhängenden Naturganzen sind"²³⁷). Die Gesamtheit alles dessen aber, "was den Menschen als Außenwelt umgibt, kann als solche vom Menschen in ihrer Einheit nicht erkannt werden, sondern wieder nur durch die Kenntnis des eigentümlichen Wesens, der eignen Natur jedes einzelnen Dinges, Sache, Gegenstandes in jeder Selbständigkeit und Persönlichkeit"²³⁸). Das einzelne Ding also spiegelt jedesmal das Ganze, im Einzelnen kann das Ganze erkannt werden, weil es Teil und Einheit zugleich ist. Der Mensch soll deshalb "nicht allein jedes Ding als ein Ganzes, Ungeteiltes, sondern er soll es auch als ein sich für Darstellung eines Gesamtzweckes in sich Gegliedertes betrachten"²³⁹). Die Schule nun ist nach Fröbel der Ort, "wo der Mensch zu der Erkenntnis der Gegenstände außer ihm und deren Wesen nach den in ihnen liegenden besonderen und allgemeinen Gesetzen gebracht wird und gelangt; wo der Mensch durch Vorführung des Äußeren, Einzelnen, Allgemeinen, des Inneren, der Einheit, gebracht wird und gelangt"²⁴⁰). Ein Ganzes, die innere Einheit der Dinge, das ist für Fröbel das Elementare, auf dem jede Unterweisung aufbauen, das sie aufsuchen muß. Weil nun "des Knaben Gemüt" diese Einheit "frühe sucht" und nur sie es ist, die ihn "einzig befriedigt, so wie überhaupt nur den menschlichen Geist an sich"²⁴¹), darum soll dem Schüler "frühe die Natur in aller ihrer Mannigfaltigkeit als Einheit, als großes, lebendiges, gleichsam nur Einen Gedanken Gottes darstellendes Ganzes, als Eine Lebensgestalt vorgeführt werden"²⁴²). Der Unterricht muß, wie Fröbel an einer anderen Stelle sagt, den Schüler befähigen, "jedes Ding als ein Ganzes in sich zu

schauen und wieder als ein Teil eines noch höheren Ganzen"²⁴³). Unterrichten bedeutet also, für jede Mannigfaltigkeit die höhere Einheit suchen. Damit kommt Fröbel zu einer grundlegend anderen Einsicht als Comenius. Nicht der Oberbegriff steht am Anfang des Unterrichts. Vielmehr gelangen die Schüler zur klaren Einsicht in das Wesen der Gegenstände der Natur und der Außenwelt, "wenn die Dinge in dem ihnen natürlichen Zusammenhange, in welchem sie sich eben befinden, denselben vorgeführt und von denselben erkannt werden"²⁴⁴). In diesem natürlichen Zusammenhang kann erst das Einzelne als Ganzes geschaut und können die mannigfachen Teile als Einheit erkannt werden. Nur wenn im Unterricht beides miteinander verschränkt wird, "entspricht derselbe nicht allein möglichst dem Leben selbst, sondern es wird auch so möglich, die Kenntnis jedes Gegenstandes für jede Stufe der geistigen Entwicklung und Fassungskraft des Schülers zu erschöpfen"²⁴⁵). Aber der Unterricht hat "immer an ein gewisses Bedürfnis"²⁴⁶) der Kinder anzuknüpfen, er soll die auf den verschiedenen Entwicklungsstufen bestehenden geistigen Bedürfnisse und Interessen ernst nehmen und sie sinnvoll befriedigen.

Die Form nun, die Fröbel wählt, um dem Interesse der Kinder entgegenzukommen, ist die des fragend-entwickelnden Dialogs. In der "Menschen-erziehung" macht er an einigen exemplarischen Beispielen klar, wie er sich diesen Dialog mit den Kindern vorstellt. Bei der "Natur- und Außenweltbetrachtung" beginnt er mit dem "als notwendig erkannten Hindeuten und Hinweisen auf den Gegenstand selbst"²⁴⁷), um dann von hier aus "an bestimmten und notwendigen Stellen ... zweigartig ... alle Richtungen der Gegenstands- und Sachkenntnisse" zu entwickeln²⁴⁸) und um schließlich vom "Besonderen, Einzelnen, zum Allgemeinen und Allgemeinsten und durch Wiederabsteigen vom Allgemeinen zum Besonderen und Besondersten"²⁴⁹) zu kommen.

Fröbel ist davon überzeugt, daß jeder Unterricht vom Schüler und "seinen nächsten Umgebungen" ausgehen und "sich auf den Menschen zurückbeziehen, zurückführen, zurückkehren"²⁵⁰) muß und das die Mannigfaltigkeit der so erworbenen Kenntnisse

"im notwendigen lebendigen
Zusammenhänge den Menschen zum Menschen ...
erhebt"²⁵¹⁾. Auch der Unterricht, der zur "Aneignung kleiner
dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen"²⁵²⁾
führt, der das Zeichnen²⁵³⁾ lehrt, der in das "Auffassen der
Farben"²⁵⁴⁾ einführt, der das Erzählen von Gedichten²⁵⁵⁾, die
Zahlenkunde²⁵⁶⁾ usw. zum Gegenstand hat, ist eminent dialo-
gischer Unterricht. Ziel des Dialogs bei Fröbel ist, den
Knaben "zu der Ahnung seines selbständigen geistigen Selbstes
und Wesens"²⁵⁷⁾ zu führen.

Die Bedeutung des Gesprächs in der Pädagogik B. Ottos

Der dialogische Impuls, der von Fröbel auf die Pädagogik ausgeht, wird durch die Lehre von den Formalstufen, vor allem aber durch den Einfluß der Herbartianer, die jeden Unterricht in einen linearen Ablauf hineinzuzwingen versuchen, stark zurückgedrängt.²⁵⁸⁾

Erst in der Pädagogischen Reformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts belebt sich erneut die Diskussion um die pädagogische und didaktische Bedeutung des Gesprächs.²⁵⁹⁾

Hier ist es vor allem Berthold Otto, der dieser Diskussion mit der Idee des "Gesamtunterrichts" eine charakteristische, bis in unsere Tage noch nachhaltig wirkende Wende gibt.

Berthold Otto geht von der Tatsache aus, daß das Kind in der Kinderstube nichts weiß "von verschiedenen Fächern" und "verschiedenen Wissensgebieten". Dem Kind ist vielmehr "die Welt eine einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurecht zu finden, einerlei ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder sonst in eine Wissenschaft hineingehört"²⁶⁰⁾. B. Otto ist davon überzeugt, daß das Kind "mit einer instinktiven Sicherheit, die der Planmäßigkeit eigentlich überlegen ist, auf die Ausgestaltung eines Weltbildes hin" arbeitet.²⁶¹⁾ Der entscheidende Ansatzpunkt für jeden Unterricht ist also das **I n t e r e s s e** des Kindes; oder wie B. Otto es ausdrückt: das "natürliche theoretische Interesse", sich "in der umgebenden Welt zurechtzufinden". Dabei wird das Kind aber "durch strenge Naturgesetze des Geistes geleitet"²⁶²⁾.

Das Interesse des Kindes ist also nicht etwas Anomes und Willkürliches, sondern etwas, das sein natürliches Gesetz in sich trägt; denn wie jedes organische Wesen, sucht sich das Kind aus der Welt, die es umgibt, das aus, was ihm förderlich ist und weist instinktiv das zurück, was ihm schädlich ist. Es sucht sich "aus der Kulturwelt, in die es hineinwächst, ... immer gerade das wahrscheinlicher Weise" heraus, "was diesem einzelnen Kinde ... zum geistigen

Wachstum förderlich sein wird"²⁶³). Im Kinde ist "die Möglichkeit der höchsten geistigen Entwicklung als vorhanden"²⁶⁴) anzuerkennen. Zur höchsten geistigen Entwicklung führt man aber die Kinder im Sinne B. Ottos **n i c h t**, wenn man ihnen einen **g e f ä c h e r t e n U n t e r r i c h t** erteilt. Ein solcher Unterricht, davon ist B. Otto überzeugt, zerstört den Keim zur Weiterentwicklung im Kinde.²⁶⁵) Es kommt vielmehr darauf an, "eine **n a t ü r l i c h e U n t e r r i c h t s m e t h o d e**"²⁶⁶) zu finden. Diese natürliche Methode, "die einzige, die fast unbedingt sichere Erfolge aufweisen kann"²⁶⁷), leitet B. Otto aus der Art und Weise ab, "wie Kinder mit Erwachsenen natürlich verkehren"²⁶⁸). Diese Art und Weise des natürlichen Verkehrs von Kindern mit Erwachsenen soll nun auf die Schule übertragen werden. "Natürlicher Verkehr" bedeutet, daß die Kinder sich in der Welt zurechtzufinden suchen "und daß sie das zunächst mit Hilfe ihrer eignen Sinne tun, daß sie durch ihren eignen Forschertrieb sich überall hinführen und hinleiten lassen und kombinieren, was vor ihnen liegt, daß sie aber überall dann, wenn ihnen etwas durch die Sinne kommt, was sie sich nicht erklären können, sich fragend an die Eltern wenden und dann von den Eltern oder älteren Geschwistern oder von anderen Verwandten bereitwillig Auskunft erhalten"²⁶⁹). Nach diesem Vorbild organisiert nun B. Otto seinen "Gesamtunterricht" als eine "**G e s e l l s c h a f t f ü r w i s s e n - s c h a f t l i c h e U n t e r h a l t u n g**"²⁷⁰). Während Rousseau und Fröbel beim Dialog mit dem Zögling selbst die Fragen stellen, gehen die Fragen im "Gesamtunterricht" (und darin liegt das charakteristisch Neue dieses Verfahren) fast ausschließlich von den Schülern selbst aus. Es wird eigentlich in diesem Verfahren nur behandelt, was die **S c h ü l e r** wissen wollen, was **s i e** bewegt und interessiert. "Es ist gänzlich gleichgültig, was das für ein Thema ist"²⁷¹), das jeweils das Interesse der Schüler erregt, ob es Tageserlebnisse sind oder tiefste philosophische Fragen. Wichtig ist bei diesem Gesamtunterricht, daß das übliche Klassenschema der Jahrgangsklasse durchbrochen wird;

denn in der "geistigen Gemeinschaft verschiedener Lebensalter"²⁷²⁾ kann sich erst der "Gesamtunterricht" in rechter Weise entwickeln. Berthold Otto ist davon überzeugt, daß dieser Gesamtunterricht keineswegs zu einer Zersplitterung des Wissens führt. Zur "Zersplitterung der menschlichen Geister"²⁷³⁾ führt nach seiner Überzeugung ein Unterricht, der sich am Stundenplan der Fächer orientiert. Dagegen treten im Gesamtunterricht die eigentümlichen Interessen der Kinder besonders hervor, die im üblichen Unterricht nicht alle vollständig befriedigt werden können. Der Gesamtunterricht "als Rückgrat alles Unterrichts"²⁷⁴⁾ führt deshalb notwendigerweise zum Unterricht. Aber sehr oft entwickelt er sich auch aus dem Unterricht heraus; denn die Kinder bringen ja in den "Gesamtunterricht" immer schon ein bestimmtes Wissen mit. Sie haben sich schon Kenntnisse - auf welche Art auch immer - erworben. Aber diese sind eben noch nicht vollständig, noch nicht durchstrukturiert. Diese Kenntnisse wollen nun in der Gesprächsrunde besprochen und ergänzt werden.²⁷⁵⁾ In diesem Wechselspiel von Unterricht und Gespräch wächst, davon ist B. Otto zutiefst überzeugt, " d a s f r e i e K i n d ... f r e i z u m f r e i e n M e n s c h e n e m p o r "²⁷⁶⁾.

Von dieser didaktischen Konzeption Berthold Ottos aus lassen sich sehr viele Verbindungslinien zur Pädagogik Peter Petersens ziehen, speziell zu seinem Begriff des Gesprächs. Davon wird an einer anderen Stelle dieser Arbeit noch zu sprechen sein.

Fest und Feier

Bei der Betrachtung des Phänomens "Spiel" wurde es schon deutlich, die Überlegungen zur Bedeutung des Gespräches verstärkten den Eindruck, die Frage nach dem Wesen der Arbeit machte vollends offenbar, daß über die Gegebenheiten, die dem Menschen ganz nahe sind, in denen und aus denen er lebt, die er gleichsam von innen her kennt, nur unvollkommene Aussagen zu machen sind. Das gilt nicht zuletzt für das Phänomen Fest und Feier. Feiern, sagt Petersen, "kann nur, was Menschenantlitz trägt"²⁷⁷). Das gleiche gilt für das Spielen, das Sprechen, das Arbeiten. Gerade weil das aber so ist, brechen bei der Beschreibung dieser Phänomene immer wieder neue Schwierigkeiten auf.

Das gilt weniger für die Beschreibung der Formalstruktur dieser Phänomene. Aber diese Aussagen haben zumeist den Charakter des Vorläufigen. Weil diese Phänomene aber nur für den Menschen existieren, nur seiner Seinsweise gemäß sind, kann allein die Beantwortung der Frage, was sie ihm nun eigentlich bedeuten, zu einer gewissen Klärung führen.

Sehr wohl lassen sich Aussagen über die formale Struktur des Phänomens Fest und Feier machen. Allerdings muß man sich sogleich darin korrigieren, daß man Fest und Feier als ein Phänomen anspricht. Zwar läßt der Sprachgebrauch offensichtlich zu, daß man zwischen Fest und Feier nicht genau unterscheidet. Beide Begriffe werden jedenfalls oft im gleichen Sinne verwandt. Daß man "ein Fest feiert" und "die Feste feiern muß wie sie fallen" sind stehende Redensarten, die diese Tatsache zu illustrieren vermögen. Zudem lassen sich Fest und Feier offenbar auch aus der gleichen sprachlichen Wurzel herleiten.²⁷⁸) Aber - Otto F. Bollnow macht darauf aufmerksam - die Qualität der Gestimmtheit scheint bei Fest und Feier jeweils anders zu sein. "Die feierliche Stimmung ist von einer gewissen dunklen Schwere getragen"²⁷⁹), in der "festlichen Gestimmtheit ist (dagegen) alle Schwere der Feierlichkeit geschwunden. Die Farben sind hell und leuchtend"²⁸⁰). Das Fest ist zudem irgendwie umfassender, auch was die zeitliche Ausdehnung betrifft. Es ist zumeist an den Ablauf des Jahres und

der Jahreszeiten gebunden. Ohne ein Festmahl, Musik und Tanz ist es nicht zu denken. Zumeist hat es einen öffentlichen Charakter; wer will kann daran teilnehmen, teilnehmen nicht bloß durch Anwesenheit, sondern durch aktives, freudiges Mit-tun.

Die Feier dagegen ist wesentlich begrenzter; das gilt auch für die zeitliche Ausdehnung. Eine Feier kann nicht tagelang dauern. Der Teilnehmerkreis ist begrenzter als bei einem öffentlichen Fest. Dadurch hat die Feier meist einen etwas intimen Charakter. Sie ist ein weihevolleres Ereignis, für das stilisierte Formen typisch sind. Herrscht beim Fest das dionysische Element vor, so bei der Feier der "apollinische Grundzug"²⁸¹⁾. Feiern heben aus der Zeit geschichtliche Ereignisse heraus und haben so eine geschichtsstiftende Kraft; entweder sind sie Gedenkfeiern oder Gründungsfeiern.²⁸²⁾

Aktivität der Teilnehmer scheint nicht ein entscheidendes Feiermerkmal zu sein. Vielmehr wird von den Feiernden die kontemplative Hingabe gefordert.

Fest und Feier ist gemeinsam, daß sie nur möglich sind und gedacht werden können vor dem Hintergrund eines Daseins, in dem die alltägliche Arbeit und das Kalkulationsdenken den Vorrang haben. Sie heben sich aus dieser Arbeitswelt als etwas Besonderes, als Unalltätliches heraus. Möglich sind Fest und Feier nur "auf dem Grunde eines Daseins, dessen gewöhnliche Gestalt der Werktag ist"²⁸³⁾. Das Besondere an Fest und Feier ist, daß sich der Mensch, indem er sie begeht, freimachen kann von der Last und der Nötigung der alltäglichen Sorge. Er kann aus seiner Arbeitswelt hinübertreten in eine Welt feierlicher und festlicher Gestimmtheit, die von den Regeln der Kalkulation nichts weiß. Fest und Feier erschließen dem Menschen eine neue Dimension seines Daseins, wenn er eine der Arbeitsaktivität entgegengesetzte Haltung einnimmt. Er muß ruhig werden, sich auf das besinnen, was Gegenstand des jeweiligen Festes oder der jeweiligen Feier ist; er muß sich davon berühren und erheben lassen. Auf eine unalltägliche Weise verleihen sie so herausgehobenen Begebenheiten eine besondere Bedeutung und wirken auf diese Weise zeitgliedernd.

Feiern, so sagten wir, heben geschichtliche Ereignisse hervor. Das Einmalige und Bedeutende eines solchen Ereignisses wird nun in der Feier in seiner ganzen Kraft unmittelbar gegenwärtig gesetzt und erlebt, viel stärker jedenfalls erlebt, als es durch eine bloße gedankliche Reflexion möglich wäre. Die Feier ist "der einzige Weg, auf dem sich eine solche Erfahrung erschließt. Nur im ehrfürchtigen Erschauern der Feier wird das Große in seiner Größe erfahren"²⁸⁴). Die Erfahrung der Größe des jeweiligen Ereignisses kann nun dem Menschen "die Bedeutungshaftigkeit des Lebens"²⁸⁵) erschließen und ihn vor den Grund seines Daseins führen, aus dem er lebt. Sie vermag ihn dazu zu bringen, daß er sich "in den tragenden Untergründen (seines) geschichtlichen Lebens"²⁸⁶) neu zu gründen sucht. Es wird also dem Menschen in der Feier nicht nur die jeweilige historische Begebenheit erschlossen, er erfährt in ihr vielmehr ~~s i c h s e l b s t i n b e s o n d e r e r W e i s e a l s h i s t o r i s c h e s W e s e n .~~ Insofern ist die Feier nicht etwas, das der Arbeitswelt ausschließlich als Erholungsäquivalent zugeordnet sein dürfte. Sie ist vielmehr eine "tiefe notwendige Lebensfunktion"²⁸⁷), ein "Urphänomen menschlichen Daseins"²⁸⁸), dessen Kraft dem Menschen hilft, die Wirklichkeit seines Daseins zu erhellen und ihm spezifische Erfahrungen schenkt, die er dort und nicht anderswo machen kann.

Das gilt in gleicher Weise für das Fest. Auch das Fest ist nicht nur äußerer Schmuck des Daseins oder eine Pause, in der sich der Mensch von den Anstrengungen des Alltags erholt, es hat vielmehr wie die Feier eine "eigentümliche, Wirklichkeit erschließende Kraft; nur besteht diese nicht in der gesteigerten Bedeutungshaftigkeit, sondern in einer Veränderung des Verhältnisses zur Welt und zum anderen Menschen überhaupt"²⁸⁹). Im Zustande der festlichen Gestimmtheit kann erst der Mensch die Wirklichkeit der Welt und sein Dasein als etwas Gutes und "also Geliebtes"²⁹⁰) erfahren, ist es ihm möglich, seine "Zustimmung zur Welt auf unalltägliche Weise zu begehen und darzuleben"²⁹¹). Die Zustimmung zur Welt kann der Mensch in der Gehobenheit der festlichen Stimmung umso leichter geben, als er gerade dort ~~m e t a p h y s i s c h e~~ Erfahrungen macht: indem er sich dem festlichen Überschwang überläßt, indem er sich in Ruhe und Muße den festlichen Ge-

gebenheiten hingibt, kann er des "göttlichen Urgrundes der Welt"²⁹²⁾ inne werden und glücklich darüber sein. Zustimmung zur Welt bedeutet in diesem Sinne, daß der Mensch, trotz aller Sorgen, aller Trauer, der Schuld und des Schreckens, sich erfährt als im Schöpfungsgrund der Welt aufgehoben. Im Fest und in der Feier begegnet ihm diese Seinswirklichkeit u n m i t t e l b a r . Darin liegt ihr anthropologischer Sinn.

In unserem Zusammenhang kann es nicht die Aufgabe sein, eine umfassende Fest- und Feiertheorie zu entwickeln. Vielmehr kommt es darauf an, einige anthropologisch bedeutende Akzente herauszustellen. Aus dem bisher Gesagten läßt sich aber unschwer ableiten, daß Fest und Feier für den Menschen Höhepunkte in seinem Dasein sind, die ihm jene Erhebung und Besinnung schenken, in denen "sich der einzelne im umgreifenden Sein aufgehoben erlebt und die zur Sinnorientierung erforderliche Distanz gewinnt"²⁹³⁾. Damit ist gesagt, daß Fest und Feier den Menschen zur Verinnerlichung, zur Kontemplation und Muße zu führen vermögen und daß sie dieses alles voraussetzen, wenn Fest und Feier nicht von vornherein in Frage gestellt werden sollen. Nicht auf das Verfügen-wollen, sondern auf das Sich-zur-Verfügung-stellen kommt es bei Fest und Feier wesentlich an. Fest und Feier führen den Menschen zum anderen Menschen. Vor allem in der Gemeinschaft der Feiernden kann sich der Mensch selbst übersteigen, kann er den metaphysischen Wirklichkeiten, auf denen sein Dasein ruht, unmittelbar begegnen. Weil Fest und Feier ohne Muße nicht möglich sind, haben sie eine enge Verbindung zu den Musen. Die Götter, sagt Platon, verliehen dem Menschen "zu Festgenossen die Musen"²⁹⁴⁾. Und bei Schleiermacher heißt es: "Das Heraustreten des Festlichen kann nur geschehen durch Kunst"²⁹⁵⁾.

Aus dem bisher Gesagten läßt sich unschwer die anthropologische und pädagogische Bedeutung von Fest und Feier ableiten. Es soll nun in einem historischen Exkurs zu ergründen versucht werden, welche Rolle Fest und Feier in den verschiedenen Epochen in der Schule gespielt haben, um späterhin dann aufzuzeigen, wie sich das Problem Fest und Feier in der Pädagogik Petersens stellt.

Antike und mittelalterliche Vorformen der Schulfeste und -feiern

"Solange es Schüler gibt, wird das Bedürfnis nach Ruhepunkten in der angestrengten Lernarbeit sich einstellen. Auch der Geist verlangt eben eine Zeit der Erholung und neben dem Verstand will auch das Gemüt Nahrung empfangen"²⁹⁶). Das wird niemand ernsthaft bestreiten wollen. Ob sich allerdings aus dem Verlangen nach Erholung und nach Nahrung für das Gemüt grundsätzlich ein Bedürfnis nach einem Fest ableiten läßt, muß bezweifelt werden. Die Feste des griechischen Altertums jedenfalls haben einen anderen Ursprung. Das gilt zumal für die antiken Feste, die vornehmlich von den Knaben begangen wurden, und in denen man mit einer gewissen Berechtigung die Vorläufer unserer Schulfeste erblicken kann. Die Museien und Hermäen sind ihrem Wesen nach Feste der betreffenden Götter, der Musen und des Hermes. Sie sind heilige Handlungen, Gottesdienste, bei denen Opferhandlung und musischer oder gymnastischer Wettstreit eine unlösliche Einheit bilden.²⁹⁷ Daß dabei das Gemüt Nahrung fand und die Knaben sich beim Fest von der Lernarbeit erholen konnten, ist durchaus zweifellos.

Ähnlich ist es bei den Festen der Römer. Das Fest der Minerva, der Göttin der Künste und des Gewerbes, ist ein Gottesdienst, an dem neben den Künstlern und Gewerbetreibenden auch die Kinder teilnehmen dürfen. Nicht die Erholung, sondern das kultische Element ist das Wesentliche an diesem Fest.

Etwas anders ist die Lage im Mittelalter, das keine Schulferien in unserem Sinne kennt. Die eigentlichen Kinderfeste, die uns überliefert sind, das Kinderbischöfsfest z.B., das Fest am Tag der Unschuldigen Kinder (28. Dezember) und das Gregoriusfest (die sich z.T. noch in ihrer ursprünglichen Form in den katholischen Internaten bis heute erhalten haben) sind kaum etwas anderes als Ferienersatz. Ein Zusammenhang mit der Schule ist nur insofern zu sehen, als sie ein gewisses Äquivalent gegen den harten Zwang und die

ernste Strenge der Schule darstellen: an diesen Tagen dürfen die Kinder ausgelassen sein und die hierarchische Ordnung, die in den Schulen herrscht, umkehren. Der Jüngste der Schule übernimmt die Herrschaft und übt sie aus. Bisweilen wird von diesem Recht in einer so exzessiven Form Gebrauch gemacht, daß diese Feste verboten wurden.²⁹⁸⁾

Das Jesuitendrama

Von Schulfesten, von festlichen Veranstaltungen, in dem Bildungsauftrag der Schule dienen und von den Schülern getragen werden, kann man erst, wenn auch nur in einem gewissen Sinne, vom 16. Jahrhundert an sprechen. Hier ist es vor allem das Jesuiten-Schuldrama, das für lange Zeit eine große Bedeutung für die Schule hat. Aufgeführt wurden vornehmlich Mysterienspiele, dazu Stücke, deren Themen aus der Antike genommen wurden und Heiligenlegenden. Die Aufführungen dienten den missionarischen Aufgaben des Jesuitenordens, der religiös-sittlichen Erziehung und der Pflege der lateinischen Sprache.²⁹⁹⁾ Auch in den protestantischen Schulen wurde das lateinische Drama gepflegt, u.a. die Komödien des Terenz. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts wurden daneben biblische Stoffe in deutscher Sprache aufgeführt.³⁰⁰⁾

Schulfeiern bei den Philanthropen und bei Fröbel

Schulfeiern und -feste im eigentlichen Sinne lassen sich erst bei den Philanthropen nachweisen. Hier ist es vor allem C. G. Salzmann, bei dem sich - zumindest - Ansätze einer Feiertheorie finden, in dessen Erziehungsanstalt darüber hinaus eine Reihe von Kinder- und Schulfesten und -feiern gepflegt und pädagogisch begründet werden. "Ein Erziehungsmittel", so schreibt er in den "Nachrichten aus Schnepfenthal", "das unserer Anstalt eigen ist, scheint mir vorzüglich dieses zu sein, daß wir jede Gelegenheit benutzen, den Zöglingen durch allerlei Feierlichkeiten ihre Pflichten recht

fühlbar zu machen"³⁰¹⁾. Salzmann versucht also, das wird in dieser Aussage deutlich, die Feier in den Dienst der s i t t l i c h e n Erziehung zu stellen, in den Dienst des eigentlichen Zweckes seiner philanthropischen Erziehungsanstalt: "die Veredelung der menschlichen Seele durch den Geist des Christentums"³⁰²⁾. Neben anderen Erziehungsmitteln wird die Feier eingesetzt, um das sittliche Erziehungsziel, das Salzmann vorschwebt, zu erreichen. Zur Erreichung dieses Ziels entwickelt er eine originelle "Theorie der Rührung". Rührung, sagt er, "ist Erregung der Leidenschaften, der Liebe, der Freude, des Mitleidens, der Traurigkeit usw.", ist das Hervortreten "weicher Gefühle für das Sittliche und Gute und Schöne"³⁰³⁾. Die Rührung ist für Salzmann die Voraussetzung für die moralische Festigung des Zöglings. Welche Maßnahmen zu treffen sind, um Kinder in "Rührung" zu versetzen, beschreibt er ausführlich am Beispiel der Feier des "Ordensfestes", bei dem die Zöglinge ausgezeichnet wurden, die sich im Philanthropin vorbildlich geführt haben³⁰⁴⁾. Den Zögling zur "Rührung" zu bringen, ihn zu erschüttern, darin liegt der eigentliche pädagogische Sinn und Wert dieses "Ordensfestes". Erst wenn der Zögling gerührt ist, belehrt und ermahnt Salzmann ihn und will ihn so zum sittlichen Handeln befähigen. Diese Feiern (die Feiern zum Neueintritt oder Abgang eines Zöglings haben den gleichen Charakter und Zweck wie das Ordensfest³⁰⁵⁾ sind Feiern in der Hand des Lehrers, der sie vorbereitet und führt.

Daneben kennt Salzmann aber auch Feiern und Feste, bei denen der Erzieher zurücktritt, bei denen es aber auch nicht um sittliche Erziehung, sondern um die Erhaltung des kindlichen Frohsinns geht. Zu ihnen gehören die Feste, die im Jahreslauf gefeiert werden, etwa das Kirschenfest, das Kartoffelfest, das Erntefest, das Fest des Tages der Ankunft der Familie Salzmann in Schnepfenthal (das man als Schulgründungsfest bezeichnen kann).

Diese Feste, bei deren Vorbereitung und Gestaltung die Initiative weitgehend bei den Kindern liegt, setzen im

zeitlichen Ablauf des Schuljahres Akzente und "wirken so zeitgliedernd"³⁰⁶⁾. Neben der Freude, dem Frohsinn und der Freiheit, die den Kindern in diesen Festen geschenkt werden, haben sie ihren pädagogischen Sinn eben darin, daß sie den Ablauf des Schuljahres unterbrechen und gliedern.

Eine bedeutende Rolle spielen Feste und Feiern auch in der Pädagogik Friedrich Fröbels. Um den Sinn der Feiern bei Fröbel zu erfassen, muß man sich seine metaphysische Deutung der Welt und des Lebens vergegenwärtigen (s.S.38 ff.). Von dort her wird verständlich, daß es primär nicht moralische Zwecke sind, um derentwillen sich Fröbel um die rechte Weise des Feierns bemüht. Vielmehr geht es ihm auch in der Feier um die allseitige Lebenseinigung des Menschenkindes mit Gott und der Natur.

An zwei Beispielen lassen sich einige Grundzüge der Fröbelschen Feiertpädagogik entwickeln: einmal am Fest, das am 28. Juni 1840 gefeiert wurde, zum anderen am "Spielfest".

Der 28. Juni 1840, schreibt Fröbel, ist ein "vierfacher Festtag in den Erziehungsanstalten für Kindheit und Jugend zu Blankenburg und Keilhau; das allgemeine Geburtstagsfest der Glieder derselben, das Johannisfest, das Guttenbergfest und das Begründungsfest einer allgemeinen Anstalt für Kindheitspflege, eines deutschen Kindergartens, durch Deutsche Frauen und Jungfrauen, begangen in Blankenburg und Keilhau"³⁰⁷⁾.

Auffallend sind die scheinbar heterogenen Elemente, die hier in einem Feiertag zusammenfließen, auffallend sind auch die verschiedenen Feierplätze. Aus Fröbels Bericht geht aber hervor, daß alle Elemente in einem inneren Zusammenhang stehen, und daß auch die Wahl der verschiedenen Feierorte pädagogisch motiviert ist.

Den Anfang bildet eine Morgenfeier auf einer Höhe zwischen Keilhau und Blankenburg, auf die sich Fröbel mit seinen Zöglingen noch vor Sonnenaufgang begibt. Dort wird das Aufgehen der Morgensonne erwartet und ihr Aufstrahlen mit Hymnen und Dankliedern begrüßt.³⁰⁸⁾ Anschließend besteigt man bunt geschmückte Wagen und fährt nach Blankenburg. Auf dieser Wanderfahrt durch den Sommermorgen, vorbei an duftenden Fliederbüschen, begleitet vom Klang der Kirchenglocken, wird noch

einmal erlebt, was auf der Bergeshöhe empfunden wurde: die erhebende Kraft der Natur. Gleichzeitig wird vorbereitet, was in Blankenburg gefeiert werden soll: der Gottesdienst zu Ehren Johannes des Täufers und das Gutenbergfest. Johannes und Gutenberg sind für Fröbel "Lichtbringer der Menschheit"³⁰⁹⁾. Wie die strahlend aufgehende Morgensonne für Fröbel ein Sinnbild des Sieges der Bemühungen um das Gute ist, so ist Johannes ein Symbol für die Einsicht in das Wesentliche. Diese "wesentlichen" Einsichten werden durch Gutenbergs Erfindung verallgemeinert und allen Menschen zugänglich gemacht. Deshalb wird Gutenberg durch ein Fest geehrt.

Höhepunkt des Festes ist dann die gemeinsame Geburtstagsfeier aller Kinder. Man kann durchaus zu dieser einmal im Jahr stattfindenden Geburtstagsfeier aller Kinder kritisch stehen.³¹⁰⁾ Aber Fröbel geht es offensichtlich um etwas mehr, als nur darum, des Geburtstages der Kinder zu gedenken. Die Feier des Geburtstags ist wie der ganze Festtag ein "Einschnitt" im Zeitablauf³¹¹⁾, ein Ruhepunkt³¹²⁾, bei dem alle Teilnehmer durch gemeinsames Tun und Erleben sich ihrer Gemeinschaft inne werden sollen, bei dem sie sich über ihren "Beruf" klarwerden sollen und können, "in allen Dingen das Göttliche zu erkennen, zu ehren und zur Offenbarung desselben zu pflegen"³¹³⁾. Der Ruhepunkt des Festes soll allen Festteilnehmern die notwendige **B e s i n n u n g** schenken, damit sie sich fragen können: "Was hat uns das vergangene Jahr gebracht? Wie haben wir das Empfangene benutzt? Wo stehen wir? Was haben wir jetzt zu tun?"³¹⁴⁾

Die letzte Frage scheint für Fröbel die entscheidende zu sein. Aus der kritischen Rückschau auf das Geleistete werden Kategorien für das Handeln gewonnen, und nur um dieses Handelns willen führt Fröbel seine Zöglinge zur Besinnung. Er trägt ihnen auf: "Wandelt das Wort wieder um in die Tat"³¹⁵⁾.

Die Feiern bei Fröbel, so kann man zusammenfassend sagen, haben den Sinn, bedeutende Ereignisse im Ablauf der Zeit hervorzuheben, die Feiernden aus ihrem Alltag heraustreten zu lassen, sie in eine andere Welt, die über dem Alltag liegt, einzuführen, sie zur Besinnung zu bringen, damit sie

immer wieder neu ihre Berufung zur Lebenseinigung mit Gott, der Natur und den Menschen erfahren und entsprechend handeln können.

Im Dienste dieser Aufgabe stehen auch die Spielfeste.³¹⁶⁾

Dem Spielfest, sagt Fröbel, "liegt der Gedanke, die Idee zu Grunde, und sie sollen durch dasselbe anschaulich dargestellt werden: daß das Leben an sich ein Ganzes sei, aber in jedem Zeitabschnitt desselben eine bestimmte Aufgabe zu lösen habe, zu deren Erfüllung jeder Einzelne nach Maßgabe seiner Fähigkeit mitzuwirken die Bestimmung habe"³¹⁷⁾. Das Kreisspiel ist für Fröbel ein Symbol für "das Ganze des Lebens": Jedes Kind kann in diesen großen Kreis eintreten, sich mit seinen Händen mit den Gliedern des Kreises verbinden; jedes Kind kann von seinem Platz aus das Ganze überblicken. Es lernt so "das Wirksamste und Höchste der Lebensanschauung"³¹⁸⁾ kennen: die die "Einheit" des Kreises repräsentierende Mitte des Kreises, die "Mannigfaltigkeit" eines Ganzen in der "Allheit" der Glieder des Ganzen, die "Einzelheit" des jeweiligen Gliedes des Kreises.

Das Wesen der Gemeinschaft zur Anschauung zu bringen und das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, das ist die Aufgabe und das Ziel des Spielfestes. Nicht der Erzieher erteilt eine Lehre von der Gemeinschaft, sondern über das Symbol des Kreises, im Kreisspiel können die Kinder vielmehr unmittelbar den geistigen Gehalt der Gemeinschaft erfahren, vermögen sie diesen geistigen Gehalt durch die Qualität ihrer Aussage im Spiel unmittelbar zu verifizieren.

Fröbel geht hier bei der Gestaltung der Feier einen pädagogisch sehr bedeutsamen Weg, den vor ihm kaum jemand so gradlinig gegangen ist, und der auch für die moderne pädagogische Situation in seinen wesentlichen Teilen noch vorbildlich ist. Es ist deshalb nicht ganz zu verstehen, daß etwa Kurt Riedel von den Gedanken Fröbels zur Feier keine Notiz nimmt: "Im klassischen Schrifttum zeigen sich nur wenige Spuren des Nachdenkens über diese pädagogische Form", schreibt er.³¹⁹⁾

Auch Philipp Hördt ist der Meinung, daß Fröbel die Feier nicht als eigenständige Bildungsform erkannt hätte. Allerdings räumt er ein, im Leben und im erzieherischen Wirken

Fröbels (schon allein wegen der tief religiösen Einstellung Fröbels) hätten "die stille Versenkung und die freudige Erhebung"³²⁰⁾ doch eine wesentliche Rolle gespielt. Man muß freilich zugeben, daß Fröbel keine ausdrückliche Feiertheorie entwirft. Was er bietet, ist ein Bericht über bestimmte Feiern. Anhand dieses Berichts lassen sich aber unschwer die theoretischen Hintergründe aufhellen. Tatsache ist: die allgemeine öffentliche Schule nahm keine Notiz von den Gedanken Fröbels zur Feierpädagogik. 1921 beklagt sich noch Hugo Gaudig, die Schule betrachte die Feier als ein Eindringel, zu dem man "hochnotpeinliche Vorbereitungen"³²¹⁾ treffen müsse. In der Tat findet man in der pädagogischen Literatur von Fröbel bis Gaudig allenfalls Anweisungen zu und Berichte von Feiern zu Ehren des Landesherrn oder zum Gedächtnis von militärischen Erfolgen.³²²⁾ Von - in unserem Sinne - pädagogisch bedeutsamen Feiern ist kaum die Rede.

Feste und Feiern in der Schule K. V. Stoy, in den Landerziehungsheimen und in der pädagogischen Reformbewegung

Bemerkenswerte Ausnahmen sind allerdings die Schulfeste und -feiern, die Karl Volkmar Stoy in der Johann Friedrichs-Schule zu Jena mit seinen Schülern feiert. In seiner Schule werden "ziemlich viel Feste gefeiert", wie es im Encyklopädischen Handbuch der Erziehungswissenschaft lapidar heißt.³²³⁾ Neben den religiösen Festen (Martinsfest, Weihnachtsfest) und den patriotischen Feiern (Gedenktag der Schlacht bei Jena und Leipzig) finden wir in der Johann Friedrichs-Schule eine Reihe von alten S c h u l festen und -feiern, die aus dem Schulleben herauswachsen und mit dem Schul- und Internatsleben innig verbunden sind: die Wochenanfangs- und Wochenschlußfeier, das Schulgeburtstagsfest (Grundsteinfest), die Geburtstagsfeier zu Ehren des Hausvaters. Auch der Geburtstag jedes einzelnen Zöglings wird festlich begangen.

Bei Karl Volkmar Stoy findet man also fast den gleichen Kanon von schuleignen Feiern wieder, dem man schon bei Salzmann und Fröbel begegnete. Es ist allerdings ungewiß, ob Stoy hier nun tatsächlich die Anregungen Salzmanns und Fröbels aufgreift. Denkbar wäre auch, daß ihn die pädagogischen Probleme seiner Internatsschule, in der er Herbarts Idee von der Notwendigkeit des Gleichgewichts zwischen Unterricht und Zucht zu verwirklichen suchte, zur Gestaltung eines Schullebens führten, in dem nicht nur der Unterricht, sondern alle pädagogisch relevanten Lebensformen eine Rolle spielen müssen. Auf jeden Fall ist die Feier für ihn eine Lebensform, auf die die Erziehung nicht verzichten kann, wenn sie ernst machen will mit der "Erziehung des Menschen zu einer Persönlichkeit, die sich willig einordnet in den Dienst an der Gemeinschaft"³²⁴⁾.

Dort, wo die G e m e i n s c h a f t im Vordergrund des pädagogischen Denkens steht, wird die Feier als pädagogische Lebensform gleichsam neu entdeckt und gewürdigt. Hier ist an erster Stelle Hermann Lietz zu nennen. Alles Leben und Arbeiten im Landerziehungsheim ordnet er der Erziehung unter, nicht dem Unterricht. Um die einzelnen Erzieher bildet er "Familien", in denen der Erzieher wie ein Vater für die ihm

anvertrauten Zöglinge verantwortlich ist. Alle Familien zusammen bilden den "Schulstaat". "Welche Einrichtungen", fragt Peter Petersen, "dienen nun dazu, diesen auf den Familien aufgebauten Schulstaat wieder zusammenzufassen? Das geschieht auch hier am wenigsten durch den Unterricht, der in den Heimen, genau wie in den Staatsschulen, die Familienglieder auseinander reißt und auf die Klassen verteilt. Das alle Verbindende und Zusammenfassende sind vielmehr gemeinsame Erlebnisse: die Tafelgemeinschaft, die "Kapelle", die Festaufführungen, die Teilnahme am Wirtschaftsleben der Heime und seinen Nöten und Sorgen"³²⁵⁾.

Die "Kapelle" ist eine für alle Landerziehungsheime typische Einrichtung. Sie ist eine jeden Abend stattfindende, die Schüler im "Schulfamilienkreise" oder in der Schulgemeinde vereinende Erbauungs- und Besinnungsstunde, in der musiziert, vorgelesen wird oder in der Gespräche geführt werden, in der ein Erzieher zu den Zöglingen spricht oder ein Gast, der zufällig im Heim zu Besuch ist.³²⁶⁾ Alles trägt den Charakter des Spontanen, man kommt einfach zusammen, und dann erst entscheidet es sich, was getan wird und wer etwas tun kann.

Die Feste und Feiern werden jedoch ausführlich geplant und sorgfältig vorbereitet. Zumeist sind es die Kinder selbst, die die Last und die Freude der Vorbereitung auf sich nehmen. Gerade dadurch aber bekommen die Feiern ihren pädagogischen Reiz.

In der Odenwaldschule sind die "eindrucksvollsten Äußerungen (des) geselligen Lebens ... die Tage, die den fünf "Schutzherrn" der Schule gewidmet sind, sowie das Weihnachtsfest. Das Humboldt-, Goethe-, Schiller-, Herder-, Fichtefest sind wirklich feierliche Angelegenheiten. Die Kinder, die diese Feste mit Hilfe einiger Erwachsener vorbereiten, haben begriffen, daß ein Fest etwas anderes ist als ein freier Tag oder ein gutes Mittagessen; daß es vielmehr ein Tag sein soll, den man im innigsten Zusammenleben mit einer Persönlichkeit verbringt, von der man viel zu lernen hat"³²⁷⁾. Feste und Feiern fordern also von den Schülern Vorbereitungsarbeit und Disziplin. Sie sind der sichtbare Ausdruck eines

Zusammenspiels aller Kräfte, sie sind ein Mittel zur Entfaltung der geistigen, künstlerischen und sozialen Fähigkeiten der Schüler und deswegen ein "mächtiger Erziehungsfaktor, der durch nichts ersetzt werden kann"³²⁸⁾

Auch die Erlebnispädagogik belebt auf ihre Weise die Besinnung auf Fest und Feier. Ihr Anliegen ist es, alle Unterrichtsstunden zu Erlebnissen im emphatischen Sinne werden zu lassen, zu eindrucksvollen und bedeutungshaften Ereignissen mit tiefen und nachhaltigen Wirkungen, die intuitives Verstehen ermöglichen und zum Ausdruck des Erlebten anregen.³²⁹⁾

Im Spiel, aber auch in Fest und Feier, sieht man "Erlebnissfelder"³³⁰⁾, die besonders reiche und intensive Möglichkeiten für Erlebnis, Verstehen und Ausdruck bieten und die deshalb in der Schule besonderer Pflege bedürfen. Man übersieht in der Erlebnispädagogik jedoch häufig, daß tiefe und starke Erlebnisse, selbst bei sorgfältigster und zielgerichteter Vorbereitung, immer Ausnahmeerscheinungen sind (und sein müssen) und daß Feste und Feiern unalltägliche Höhepunkte sind. Das mag ein Grund für die Tatsache sein, daß auch die Erlebnispädagogik den Festen und Feiern nicht zu dem Durchbruch in der Schule verhilft, der ihnen vom Wesen der Sache her gebührt.

Das gilt auch für die Anregungen, die Gaudig für Fest und Feier bietet. Feste und Feiern werden bei ihm einseitig von der Arbeit her motiviert. Die feiernde Schule ist für ihn "eine notwendige Ergänzung der arbeitenden Schule. Eine Schule, die das Ergänzungsverhältnis erkennt und etwa die Tage der Feiern als eine willkommene oder unwillkommene Unterbrechung der Arbeit ansieht, bleibt hinter ihrer Idee zurück"³³¹⁾. Die Feiern, sagt er an einer anderen Stelle, "gewähren der von der strengen Arbeit feiernden Seele die Möglichkeiten reichen, geistig bewegten und vermutlich auch gefühlsreichen Erlebens, zugleich aber fordern sie die tätige Mitwirkung zur Ausgestaltung der Festgedanken"³³²⁾. Die Feiern bereichern so das Arbeitsleben der Schule und führen wieder zu "freier, ... energischer Tätigkeit"³³³⁾. Diese Wendung ist bemerkenswert. Gaudig scheint klarer als die Pädagogen vor ihm erkannt zu haben, daß die Feier der Schule

nicht nur aus der Arbeitswelt herauswachsen muß, daß sie diese ergänzt, sondern vor allem, daß sie notwendigerweise wieder zur Arbeit führt, daß eines in das andere einmünden muß, wenn Feier und Arbeit nichts Wesentliches von ihrer pädagogischen Kraft einbüßen sollen.

2. Teil

Versuche einer Zusammenschau der vier Bildungsgrundformen

In den Anmerkungen zur Seite 35 der "Führungslehre des Unterrichts" erwähnt Peter Petersen, Kurt Riedel habe im Jahre 1930 in Deutschland "erstmalig alle vier Bildungsformen eingeführt".¹⁾ Überblickt man die in den vorangegangenen Kapiteln angeführten Namen der Autoren, bei denen die Bildungsgrundformen in irgendeiner Weise Gegenstand der Reflexion waren, so bedarf die zitierte Aussage Petersens einer gewissen Korrektur. Unter den in Frage kommenden Autoren ist nämlich ein Pädagoge, der lange vor Riedel alle vier Bildungsgrundformen, sowohl in der Theorie, wie in der Erziehungspraxis berücksichtigte und in den Kreis seiner Gedanken einbezog. Gemeint ist Friedrich Fröbel.

Fröbels umfassende Lebensphilosophie und seine Anthropologie ermöglichen es ihm, das Problem der Bildungsgrundformen besser und genauer als alle Pädagogen vor ihm (und viele nach ihm) in den Blick zu bekommen. Bei ihm werden die Bildungsgrundformen nicht etwa aus irgendwelchen utilitarischen Vorstellungen heraus motiviert, sondern aus der Bestimmung des Menschen abgeleitet. Die Bestimmung des Menschen bringt Fröbel auf eine sehr knappe Formel: "Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen".²⁾ Diese Formel besagt, daß der Mensch sich selbst in einer äußeren Gestalt realisieren soll. Er soll aber auch zugleich an dem, was außen ist - "außen" bedeutet für Fröbel der gesamte Kosmos: Gott, Natur und Menschenwelt - sich selbst erkennen. Der Mensch soll seine Selbstrealisierung mit Bewußtsein vollziehen und die ganze äußere Welt in sein Inneres hineinnehmen, d.h. verstehen, um sich so selbst verstehen zu können.

Wenn der Mensch "Innerliches äußerlich zu machen" hat, dann besagt das im Sinne Fröbels, daß er die in ihm angelegten Möglichkeiten realisieren soll. Aber es ist Fröbel offenbar eines klar: der Mensch kann das, was sein inneres Wesen ist nur "äußerlich machen", indem er *h a n d e l t*, indem er in die ihn umgebende Welt ausgreift. Und er handelt, wie Fröbel sagt, nur deswegen, "damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eigenes,

geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne".³⁾
In der "Menschen-erziehung" spricht Fröbel ausführlich davon,
daß **S p i e l** und **A r b e i t** zwei ausgezeichnete
Formen sind, durch die der Mensch "sich außer sich selbst
darstellen, sich gleichsam sich selbst entgegensetzen"⁴⁾
kann.

Aber Fröbel sieht deutlich, daß zu diesen Formen noch eine
andere hinzukommen muß, wenn es dem Menschen gelingen soll,
das in ihm liegende "Göttliche" außer sich zu gestalten:
d i e S p r a c h e .

Von seinem romantischen Denkansatz aus bestimmt Fröbel die
Sprache als "die selbsttätige Darlegung und Darstellung des
eigenen Inneren am Äußeren und durch äußerlich Gewordenes".⁵⁾
Indem der Mensch mit anderen Menschen spricht, stellt er
sein Inneres äußerlich dar, drückt er es in der Sprache aus
und erfaßt sich gleichzeitig an dem, was er sprachlich fixiert
hat. Fröbel variiert diesen Gedanken in seiner poetischen
Sprache: "Wie das Aufbrechen der Knospe einer Blume das
Innere und Innerste dieser Blume kundtut und offenbar macht,
so tut der, welcher spricht, der Sprechende, sein Inneres
selbsttätig kund; so tut Sprache selbst das Innere am
Äußeren kund und ist darum Darstellung, Darlegung des Inneren
am Äußeren".⁶⁾

Auch **d i e F e i e r** wird von Fröbel als Bildungsgrund-
form erkannt und aus dem gleichen metaphysischen Grunde ab-
geleitet wie das Spiel, die Arbeit und die Sprache. Aller-
dings ist sie weniger Gegenstand der Fröbelschen Erziehungs-
theorie, als vielmehr integrativer Bestandteil seiner Er-
ziehungspraxis (siehe S.114 ff.). Es lag offenbar nicht in
seiner Absicht, die Bildungsgrundformen **s y s t e m a -**
t i s c h zu beschreiben. Eine systematische Beschreibung
der Bildungsgrundformen versucht, insofern ist Petersen
nicht im Unrecht mit seiner Behauptung, erstmalig Kurt Riedel.

Kurt Riedel,
Eigengesetzliche Bildungslehre⁷⁾

Wie es im Titel des Buches zum Ausdruck kommt, will Riedel nicht über Erziehung sprechen (" E r z i e h u n g " ist die "zwangsläufige oder absichtlich geleitete A n - p a s s u n g des jungen Geschlechts an die Lebensformen der bestehenden Gesellschaft"; S.1), sondern das Problem der Bildung entfalten (" B i l d u n g " ist die " f o r m e n d e B e r e i c h e r u n g des Eigenwessens"; S. 1).

Im Bereich der Bildung unterscheidet Riedel zwischen "bildendem Geschehen" und bewußter "bildnerischer Tätigkeit". Bildendes Geschehen, sagt Riedel, " i s t a u f z u - f a s s e n a l s z u n e h m e n d e s S i c h - G l i e d e r n d e r s e e l i s c h e n G a n z - h e i t , g e r i c h t e t a u f d i e g e i s t i - g e W e l t ". (S.46) Die bildnerische Tätigkeit kann das bildende Geschehen nur begleiten (S.45). Sie muß versuchen, für den Prozeß der Ausgliederung der seelischen Ganzheit optimale Möglichkeiten zu schaffen.

"Seelische Ganzheit" ist für Riedel dasselbe wie "Ich" (S.46). Das "Ich" steht der "Welt gegenüber, es ist ihr zugewandt und ihr gegenüber geöffnet". In Anlehnung an Descartes, Kant, Comenius u.a. erweitert Riedel den Begriff "Welt" um den des "Wertes" (S.51). Riedel versucht in einem Bilde das Spannungsverhältnis "Ich" - "Welt" und "Wert" zu skizzieren: das "Ich" und der "Wert" sind durch eine Achse verbunden und "in weiter Spannung (wölbt sich) nach allen Seiten die Fülle der Welt" (S.51).

Eine "Bildungslehre" hat sich, nach Ansicht Riedels, mit diesen natürlichen Spannungsverhältnissen auseinanderzusetzen. In den angesprochenen drei Bereichen darf sie etwa nicht drei sich gegenseitig abgrenzende Bezirke sehen oder Gebiete des Wissens, sondern " d r e i a u s g e - z e i c h n e t e E r l e b n i s g a n z h e i t e n g e r e i f t e r M e n s c h l i c h k e i t (S.51/52).

Die "bildnerische Tätigkeit", die das ursprüngliche "bildnerische Geschehen" begleitet, hat ihr Feld "in der breiten Zone" (S.52) zwischen den Polen "Ich" und "Wert". Bildnerische Hilfe ist erst dann sinnvoll, wenn ein Kind die Welt als Gegenüber erfahren hat. Sie kann ihre Hilfe einstellen, wenn der erwachsene Mensch "die für ihn erreichbare Gliederung des Dreiklangs Ich - Welt - Wert gewonnen" hat (52).

Für Riedel ist nun die Frage, in welcher Form sich bildendes Geschehen ausprägt. In enger Anlehnung an Martin Heidegger sagt er, daß "der Mensch nie als bloßes Subjekt ohne Welt lebt" (S.175). Zur Grundverfassung des menschlichen Daseins gehört das "Mitsein" und das "Mitdasein". Das "Mitsein" umschließt die Beziehung zum Menschen ein, das "Mitdasein" die Beziehung "zu Zeug" (d. i. zu den zuhandenen Sachen) (S.175). Das bildnerische Tun hat einmal von der Tatsache dieser beiden Grundseinsweisen auszugehen, es hat zum anderen aber zu berücksichtigen, daß das Dasein des Menschen "zunächst und zumeist im Man aufgeht und von ihm gemeistert wird" (S.176). Aufgehen im "Man" bedeutet: der Mensch ist in der Welt "im Modus der Uneigentlichkeit" (S.176). Dieser Seinsmodus ist zwar ein Beweis für die Existenzialität des menschlichen Daseins, aber es ist zugleich von größter Bedeutung für den Menschen, daß er die Alltäglichkeit des "Man" "modifiziert" (S.176), ergreift, erkennt und sich aus ihr erhebt. Für diese Erhebung stehen dem Menschen zwei ursprüngliche Formen zur Verfügung. Die eine Form ist das Gespräch. Es ist die "Urform" "bildenden Geschehens" (S.176), in der sich das "Mitsein" vollzieht. Die bildnerische Tätigkeit muß es sich zur Aufgabe machen, die bildende Kraft, die in dieser Urform lebendig ist, zu entbinden. Die bildnerische Tätigkeit hat ferner die Aufgabe, für die zweite Urform bildenden Geschehens, die Riedel in der "A u s e i n a n d e r s e t z u n g d e r S e e l e m i t d e r S a c h e" sieht (S.176), optimale Möglichkeiten der Entfaltung zu bieten. Bildnerische Tätigkeit muß dem jungen Menschen helfen, "a u s d e m V e r f a l l e n s e i n a n d i e A l l t ä g l i c h k e i t s e i n

e i g e n t l i c h e s S e l b s t z u f i n d e n " (S.181). Ist die Art des "Verfallenseins" beim Gespräch das "Gerede", so ist es bei der "Auseinandersetzung der Seele mit der Sache" die "Neugier", die das Neue nur sucht, "um von ihm erneut zu Neuem abzuspringen" (S.182). Wie die "Rede" der alltägliche Seinsmodus des Gesprächs ist (und das "Gerede" die entsprechende Verfallsform), so ist "das Sehen" (S.181) oder "die Anschauung" (S.183) der alltägliche Seinsmodus der "Auseinandersetzung der Seele mit der Sache" (und die "Neugier" die entsprechende Verfallsform).

Die "natürliche Aufgabe pädagogischen Besorgens" (S.182) besteht für Riedel darin, dafür Sorge zu tragen, daß der Mensch "aus dem anfänglichen Verfallensein in die Alltäglichkeit" "zur Eigentlichkeit des Lebens" (S.184) aufsteigen kann, das sich im "Mitsein" und "Mitdasein" in der Weise des "Gesprächs" und der "Auseinandersetzung mit der Sache" vollzieht.

Das bildnerische Tun hat also die Aufgabe, die Bedingungen dafür zu schaffen, daß der Mensch lernt, sich mit anderen Menschen im Gespräch und mit den Dingen der Welt anschauend auseinanderzusetzen, um so "sein eigentliches Selbst" (S.185) zu finden. Diese Aufgabe muß sich auch die Schule stellen. In ihr muß, nach Riedels Ansicht, "die schlichte Urform des G e s p r ä c h s und die einfache Urform der "Anschauung" dem Sich-selbst-finden genügend Hilfe geben" (S.185). Er räumt allerdings ein, daß die Schule diese Hilfestellung nicht unter allen Umständen und nicht immer in der ursprünglichen Form bieten kann. In einem solchen Fall kann und muß "das umsichtige Besorgen des Bildners die beiden Kraftströme der Anschauung und des Gesprächs in die erprobten Verbindungsformen des Lehrgangs und des Werkes, des Spieles und der Feier" lenken (S.185).

Lehrgang, Werk, Spiel und Feier sieht Riedel als Kombinationsformen von Gespräch und Anschauung an. In irgendeiner Weise spielen immer Gespräch und Anschauung in den angegebenen vier Formen eine Rolle.

Riedel definiert den "Lehrgang" als "ein nach der Anschauung

geordnetes Gespräch" (S.185). Die Fehl- oder Verfallsform des Lehrgangs ist die "Lernerei", die "anschauungsloses Gerede ist" (S.185).

Der Terminus "geordnet" deutet auf einen Tatbestand hin, der Zweifel daran aufkommen läßt, ob der Lehrgang prinzipiell auf einer Ebene mit Werk, Spiel und Feier stehen kann. Offenbar ist es in der Sicht Riedels nicht so, daß der "Bildner" die Situation so ordnen soll, damit die Zöglinge zur Anschauung und im Anschluß daran zum Gespräch kommen können. Der Bildner soll vielmehr das G e s p r ä c h direkt ordnen, nicht aber die G e s p r ä c h s s i - t u a t i o n . Er soll den Dialog mit den Zöglingen so lenken, daß die "Anschauung" geklärt und vertieft wird und daß sich der Zögling einen deutlichen Begriff vom Angeschauten machen kann. Um zum Begriff zu kommen, muß der Zögling unter Leitung des Bildners eine bestimmte Stufenfolge durchlaufen. Über diesen Stufengang des Lehrgangs, sagt Riedel, ist unendlich oft und gründlich nachgedacht worden, und "bei allen Lehrkunstlehrern" gleichen sich die Formen des Stufenganges im Lehrgang "wie bunte Ostereier, weil sie den Uraussagen, den Kategorien des menschlichen Lebens angemessen sind" (S.196). Deshalb hat Riedel recht, wenn er betont, daß der Lehrgang dem Spiel, dem Werk und der Feier gegenüber nicht als "unnatürlich" gekennzeichnet zu werden braucht (S.190). Gewiß ist der Lehrgang keine unnatürliche Form, aber er ist auch keine ursprüngliche, sondern eine kunstvolle Veranstaltung des Bildners. Riedel scheint dieses Problem selbst auch gesehen zu haben; denn er schreibt: "So viel ursprünglicher praktisches Besorgen des umweltlichen Zuhandenen ist als theoretisches Erfassen des in aller Welt Vorhandenen, so viel jugendgemäßer ist das Werk als der Lehrgang" (S.212).

Das "Werk", definiert Riedel, "ist anschauende Auseinandersetzung der Seele mit der Sache im zweckhaften Gestalten, wobei Gespräch die Hilfe der Werkgenossen vermittelt" (S.185). Es ist für das Erfassen des Zusammenhangs unerheblich, daß er "Arbeit" für eine Verfallsform hält, weil

in der Arbeit "der Mensch Mittel in bezug auf einen Zweck" ist (S.207), während im Werk "der Mensch Schaffender, Gestalter" (S.207) ist. Riedel fragt nun: "Was hat der Bildner zu tun, damit die bildende Kraft der pädagogischen Form des Werkes ausgelöst werde?" (S.208) Der Bildner hat 1. Material bereitzustellen. Riedel drückt das in enger Anlehnung an die Terminologie Heideggers so aus: "Zum pädagogischen Werkgeschehen gehört also unbedingt Zeug, woraus etwas geschaffen werden soll" (S.209). 2. Er muß das entsprechende Werkzeug bereitstellen; er muß 3. den Lebensraum als Werkraum einrichten.

Der Zögling, der das Werk schaffen soll, muß sich 1. über seine Aufgabe klar werden, er muß eine "Übersicht über das Zuhandene" (S.209) gewinnen; er muß sich 2. die Schritte seines Schaffens bewußt machen und bereit sein, sich ganz an die Aufgabe hinzugeben (S.210).

Aber nach der Auffassung Riedels kann und darf der Zögling die Stufenfolge von der Planung bis zur Vollendung (die bei Riedel im übrigen im wesentlichen mit den Arbeitsschritten Kerschsteiners übereinstimmt; s.S.74 ff.) nicht frei und allein durchlaufen, er wird vielmehr vom Bildner beständig begleitet und betreut. Der Bildner "wird das Werk auf der Stufe der Aufgabe, im Zuge der fortschreitenden Herstellung und auf der Stufe der Vollendung den Schaffenden sichtbar machen. Er muß ihre Gedanken auf das Woraus und auf das "Für-wen" des Werkes lenken, damit sie das Sinngefüge Werk voll erfassen" (S.211).

Es ist deshalb folgerichtig, wenn Riedel im "Werk" ein Gegenstück zum "Lehrgang" sieht. Bei beiden Bildungsformen muß der Zögling eine ganz bestimmte Stufenfolge durchlaufen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Das Ergebnis ist **in einem**

Fall das Werkstück, im anderen Fall der Begriff. Riedel hat richtig gesehen, daß sowohl das "Werk" (bei Riedel als Vorgang verstanden, nicht als Ergebnis) wie der "Lehrgang" gestuft sind. Aber er kann sich offenbar nicht vorstellen, daß ein junger Mensch von sich aus, ohne dauernden Einfluß des "Bildners", genügend Kraft, Umsicht und Ausdauer hat, um ein Werk selbständig zu planen, zu vollenden und zu überprüfen. Für eine solche Selbständigkeit ist in der Schule, die sich Riedel vorstellt, gar kein Platz. Das macht Petersen ihm z.B. zum Vorwurf: Riedel denke an eine Schule, in der Kinder nach einem Lehrgang "so oder so"⁸⁾ unterrichtet werden.

Trotz dieser Vorstellungen postuliert Riedel allerdings, der "Bildner" solle beim S p i e l auf jede Organisation des Spielgeschehens verzichten. Seine pädagogische Aufgabe bestehe vielmehr darin, einen gestaltbaren Spielraum und gestaltbares Spielzeug zur Verfügung zu stellen, damit sich die Einbildungskraft entfalten kann und die " i n n e r e F r e i h e i t d e s S p i e l e n d e n " (S.223) nicht eingeschränkt wird. Der Bildner hat ferner "die unbedingte Selbstgenugsamkeit des Spieles" (S.223) zu beachten, d.h. in diesem Falle, daß es nicht für bestimmte, außerhalb des Spielgeschehens liegende didaktische Zwecke in Anspruch genommen werden darf. Es erfüllt seinen didaktischen Zweck schon darin, daß es - wie Riedel sagt - die "anschauende Auseinandersetzung der Seele mit der Sache im zweckfreien Gestalten" ist (S.185).

Auch wenn Riedel fordert, das Spiel müsse ein Bestandteil der Schule sein, so sagt er doch nicht, wie dieses Phänomen in seine Schulvorstellung integriert werden kann. In seinem didaktischen Konzept stehen, trotz der allen Bildungsformen gemeinsamen Herleitung aus den Grundseinsweisen des "Gesprächs" und der "Anschauung", Lehrgang und Werk und das Spiel unverbunden nebeneinander. In der Schule Riedels erscheint das Spiel wie etwas Fremdes, das nur sehr vage mit dem Ganzen verbunden ist.

Das gilt nicht in gleicher Weise für die Feier, die Riedel als "Sichversenken in die Anschauung bei schweigendem

Gespräch" (S.185) definiert. Sie ist offensichtlich besser in sein didaktisches Konzept integriert als das Spiel. Wie Lehrgang und Werk ist die Feier ein gestuftes Phänomen. Auf der ersten Feierstufe "wendet der Mensch den würdigen Zeichen nur seine s i n n l i c h e A u f m e r k s a m - k e i t zu" (S.230). Unter "würdigen Zeichen" versteht Riedel die Symbole der Gemeinschaft, die sich zur Feier zusammenfindet. An einer anderen Stelle spricht er davon, daß die bildende Kraft der Feier in der "grenzenlosen Aufgeschlossenheit der feiernden Seele" liegt (S.229). Die "Aufgeschlossenheit" des Feiernden gilt weniger dem Gegenstand der Feier als vielmehr der "Einung der Feiernden" (S.229). Der Mensch muß sich, sobald er in das Feiergeschehen eintritt, "mit einem Ganzen" (S.229), d.h. für Riedel mit der Gemeinschaft der Feiernden, verbinden. Die anfänglich lockere Verbindung des einzelnen mit der Gemeinschaft festigt sich dadurch, daß der Mensch, nachdem er zunächst den Symbolen der Gemeinschaft seine sinnliche Aufmerksamkeit zugewendet hat, diese Symbole einem "überlieferten Sinngehalte" zuordnet (S.230) und schließlich die Zeichen "geistig in allseitige Deutung" (S.230) auflöst.

Die Feier ist für Riedel ein Geschehen, in dem der Mensch der "Grundseinsweise" des "Mitdaseins" (siehe S.175) inne wird. In der Feier vermag er sich aus der Alltäglichkeit des "Man" zu erheben und die mitfeiernden Menschen "anzuschauen". Die Feier vermittelt dem Menschen das Gefühl und die Gewißheit des Einsseins mit anderen Menschen.

Es ist die Frage, ob Riedel von seinem Ansatz aus die Bedeutung der Feier für den Menschen ganz erkennen kann.

U.E. schätzt Riedel auch das Feierobjekt nicht richtig ein. Eine FeiERGEMEINDE konstituiert sich doch gerade dadurch, daß sich Menschen e n t s c h l i e ß e n, zu einem bestimmten Anlaß etwas ganz Bestimmtes zu feiern. Von einem Entschluß oder einer Entscheidung zu irgendwelchen Gegebenheiten ist bei Riedel nirgends die Rede. Er sieht offensichtlich den Menschen als ein Wesen, das seinen Anlagebestand eigengesetzlich entfaltet und das nach einem immanenten Formgesetz in die Umwelt hineinwächst und so zur eignen Form heranreift.

Philipp Hördt,
Grundformen volkhafter Bildung⁹⁾

Hördts Gedanken stehen offenbar in einer größeren Affinität zur Erziehungslehre Petersens als die Ideen Kurt Riedels. Während Petersen Riedel kritisiert, nennt er Hördts Buch über die "Grundformen volkhafter Erziehung" eine "geniale Schrift".¹⁰⁾ Die größere Nähe zum Werk Petersens ist schon dadurch gegeben, daß Hördt die "anschauliche Grundlage" seiner Theorie der Bildungsgrundformen u.a. der Begegnung mit der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit der Universitäts-Übungsschule Petersens in Jena verdankt (S.IV). Was in der Schule Petersens praktiziert wurde, versucht Hördt von einem eigenen Ansatz her theoretisch zu begründen. Von einer empirischen Kulturanalyse ausgehend, fragt Hördt, welche "möglichen Wege bildender Berührung"¹¹⁾ es gibt. Es geht ihm darum, die Bildungsformen aufzufinden, die das Leben selbst entwickelt und die Wege zu suchen, auf denen sich ein erfolgreiches Lehren und Lernen vollzieht, ehe es Schule und Lehrer gibt.

Mit dieser Fragestellung schließt sich Hördt eng an die Bildungstheorie Ernst Kriecks an. Aus der lebendigen Wirklichkeit bildenden Geschehens will Hördt die Regeln gewinnen, "die zu bewußter und planmäßiger Bildungsarbeit führen" (S.10). Er fragt also nicht, wie sich etwa Bildung in der Schule ereignet, sondern versucht, "von der bereits in ganz bestimmter Weise schulenden Wirklichkeit des Lebganzen" (S.17) auszugehen, um dann zum besonderen Bildungsgeschehen in der Schule zu kommen.

Die "Wirklichkeit des Lebganzen" umschreibt Philipp Hördt an anderer Stelle mit "volkhaftem Leben"¹²⁾, und er meint damit die konkrete Wirklichkeit "des jetzt und hier so beschaffenen Gemeinschaftslebens dieses Volkes in dieser Zeit" (S.3). In diese konkrete Geschichtlichkeit des Volkes muß das Kind hineinwachsen. Aber indem es in diese räumliche und geistige Welt hinausgreift und sie sich erobert, entwickelt es "in völliger Harmonie die körperlichen und geistigen Kräfte, die

in ihm angelegt sind und die es zur Erfassung und stufenweisen Beherrschung dieser Welt braucht" (S.17/18). In dieser Welt muß es selbständig und aktiv "seinen Platz in der Erhaltung und womöglichen Steigerung des Ganzen" (S.21) ausfüllen und sich ihrem Gesetz beugen, das "Verantwortung, Bindung, Gliedsein heißt" (S.10). Die Schule "soll der Gesamtheit des nachwachsenden Geschlechts dazu verhelfen, leichter, vollständiger, nach einem bestimmten Plan diejenigen Erfahrungen zu machen, die sie benötigt, um zur Reife im s o z i a - l e n , g e i s t i g e n u n d p o l i t i s c h e n L e b e n d e r N a t i o n zu gelangen" (S.21). Der Reifungsprozeß vollzieht sich in ganz bestimmten Formen, die mit den "Grundformen der konkreten Menschenbildung" (S.30) identisch sind und die sich als praktische Führungsweisen durch das Lebganze "fast ungesucht" (S.23) anbieten.

Diese Grundformen sind bei Philipp Hördt

1. das Spiel, 2. die Arbeit, 3. der Lehrgang (Wort, Rede, Gespräch, Frage und Antwort, Vortrag, Lektion, Studiengang) und 4. die Feier. Diese "Formen der Heranbildung sollen den Formen der künftigen Bewährung entsprechen, sie sollen ein Leb Ganzes sein, ungestückt, also nicht ein beziehungsloses Nebeneinander, sondern eine organische Ganzheit, wo eins das andere trägt" (S.22/23).

Das Spiel

Für Philipp Hördt ist das Spiel in allen Erscheinungsformen und auf allen Entwicklungsstufen "die erste Grundform funktionalen Bildungserwerbs" (S.24). Es ist für ihn ein unentbehrlicher Faktor des Menschseins und Menschwerdens. Der Motor des Spiels ist die Urkraft der Funktionslust, die das Kind mit unwiderstehlicher Neugier antreibt, die Dinge der Welt mit großer Freude zu ergreifen und zu begreifen. Weil dem Kind das Spiel ein Urbedürfnis ist, muß es auch in der Schule spielen dürfen, "nicht nur manchmal, sondern recht oft, besonders am Anfang, bis sich sein Wesen, sein inneres Bedürfnis - gerade im Spiel und durch das sattsam

genossene Spiel - so verändert, daß es von selbst mehr nach Arbeit als nach Spiel, mehr nach zielhafter Leistung als nach innerem Dürfen verlangt, ja, daß es schließlich - wie der Erwachsene - selbst das Spiel als eine schöne Arbeit betreibt, bei der es immer schon - Kennzeichen echter Arbeit - auf den Erfolg, auf das Geschaffene, auf das Werk wesentlich ankommt" (S.39/40).

Das Spiel ist für Philipp Hördt die Grund- und Hauptmethode bei der Hinführung zum Lernen; deshalb besteht zwischen Lernen und Spiel in der Schule kein unüberbrückbarer Gegensatz. Die Schule soll dabei nicht ihr Ziel, das Lernen aufgeben, sie soll es nur auf kindgemäßen Wegen zu erreichen suchen. Sie darf das Spiel nicht gering einschätzen, weil sie es mit K i n d e r n zu tun hat, zu deren Lebensnotwendigkeiten das Spiel gehört. Sie "braucht es auch um ihrer besonderen Aufgabe als Schule willen, weil das Spiel eine großartige, ja vollkommene Lehr- und Lernmethode darstellt, die mit wunderbarer Sicherheit ihr Ziel erreicht: Reifung und volle Gliedwerdung in der Gemeinschaft" (S.41). Auch für die körperliche Erziehung ist das Spiel unerlässlich, weil der "natürliche Weg des Lernens beim Kinde immer mit Bewegung, Umhergehen und Mimik verbunden" ist (S.45). Die Schule darf sich bei ihrer Bildungsarbeit nicht allein einseitig-abstrakten Übungen zuwenden, "wo doch ein Reigen ganz andere Freude bringt und wirksamere Körperübungen enthält" (S.45).

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Unterricht sind zwei besondere Spielformen: Nachahmungsspiele und Sprachspiele. Beim Nachahmungsspiel liegt das Hauptgewicht nicht bei der Funktionslust und beim Betätigungsdrang; das Kind will vielmehr so tun wie Ältere tun. Nachahmungsspiele sind für Philipp Hördt "eine hohe Schule der Sprecherziehung und der Ausdruckskunst, weitab von aller langweiligen Systematik" (S.46), aber außerordentlich erfolgreich, besonders im Hinblick auf die "Nebenzwecke": Schulung des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der Sprachfertigkeit und des natürlichen Ausdrucks. Große Bedeutung für die kindliche Entwicklung haben die Sprachspiele, weil die Sprache "schon

im Kindesleben etwas so Wesentliches, die Freude über jeden Fortschritt auf diesem Gebiete so groß (ist), daß eine ganze Menge Spiele entweder sprachliche Leistungen mitenthalten oder sogar ihnen ausschließlich gelten" (S.47). Deshalb muß vor allem der Anfangsunterricht viele Lese- und Rechenspiele einbauen und eine Fülle von selbstgefertigtem Spielmaterial bereitstellen, das dem Nachahmungstrieb und dem Trieb zum Rhythmus entgegenkommt. Aber es darf nicht übersehen werden, daß "der Weg, das Suchen nur Mittel ist, das doch im Spiel immer zugleich größten Selbstwert trägt und selbst Befriedigung bringt" (S.51). Natürlich wird zu einem bestimmten Zeitpunkt auch der Erfolg des Spiels, die Lösung, das Ergebnis den Vorrang bekommen, wird das Spielmaterial zum Arbeitsmittel werden. Damit leitet Philipp Hördt zur zweiten natürlichen Bildungsform über: zur Arbeit.

Arbeit

In enger Anlehnung an Ernst Kriek definiert Philipp Hördt: Arbeit heißt Güter erzeugen für die Gemeinschaft (S.51). Er weist dann auf, wie sich die Schule im Laufe der Geschichte sträubte, die Arbeit als echte Bildungsmöglichkeit für den jungen Menschen anzuerkennen und wie sich die Pädagogik gegen die einseitig gefärbten Arbeitsbegriffe zur Wehr setzte.

Philipp Hördt betont zwar, daß der Arbeit immer Mühe, Plage und Last anhaftet, aber er glaubt ebenso, daß der Mensch "aus Freiheit und mit gutem Gewissen Glied der Arbeitswelt sein kann, ohne das andere Erbteil seines Menschseins darob zu versäumen" (S.56). Auch jenseits der Schule ist die "Arbeitsgesinnung im ganz nüchternen Sinne der Pflichterfüllung im wirtschaftlichen Leben des Sozialkörpers" (S.58) eine wichtige Aufgabe der Erziehung.

Wie das Spiel beim Hineinwachsen des einzelnen in die Gemeinschaft eine wichtige Rolle spielt, so hat auch die Arbeit beim "Heranwachsen jedes nachfolgenden Menschengeschlechts dieselbe bildende und heraufführende Rolle"

(S.58). Die Arbeit hat aber darüber hinaus für Philipp Hördt einen erzieherischen Wert; die Arbeit soll jene Kräfte des Geistes, der Seele und des Charakters wecken und üben, "in denen wir den eigentlichen Wert des Menschseins erkennen" (S.63). Arbeit ist mehr als bloßes Tätigsein und Beschäftigtwerden. Sie ist bestimmt von ihrem objektiven Ziel und sie erfordert vom Arbeitenden, daß er sich Klarheit über dieses Ziel verschafft, daß er die Wege zum Ziel erkennt, daß er Ausdauer im Vollzug zeigt und gewissenhaft und objektiv sein Werk prüft. Die Schule muß sich immer wieder fragen, wie sie das Lernen und Lehren gestalten soll, damit sein didaktischer Aufbau die Form des Arbeitsvorgangs annehmen kann. Muster für diesen didaktischen Aufbau ist die "Grundform des Arbeitsvorgangs außer der Schule" (S.69), sei es eine handwerkliche oder geistige Arbeit. Die Arbeit darf allerdings nicht die einzige Lehr- und Lernform sein, und sie muß durch den Lehrer sehr gut vorbereitet, vorbedacht und vorgebahnt werden. Der Lehrer muß Hilfsmittel suchen und schaffen, die der Form der Arbeit dienen, und er muß den Schulraum so gestalten, daß wirklich frei gearbeitet werden kann.

Der Lehrgang

Der Lehrgang ist für Philipp Hördt nichts anderes "als die Rationalisierung, Ausweitung und Verlängerung der einen Urform jedes Lernens überhaupt: des Gesprächs, der Zweisprache zwischen einem Wissenden und einem Lernenden. Die andere gleichwertige Urform ist die Begegnung mit der Sache, mit den Dingen" (S.78). Wenn der Lehrgang auch in der pädagogischen Reformbewegung in Verruf geriet, so ist er doch für die Schule unentbehrlich. Sie muß allerdings berücksichtigen, w a s das Leben lehrt und w i e es lehrt. "Die leibseelische Ganzheit, deren Glied der Einzelne von Geburt ist und durch die Erziehung immer mehr wird, bestimmt auch entscheidend über all das, was (der Unterricht)

zu lehren hat, und auch weithin, wie das geschehen soll" (S.79). Die Bildungsinhalte können auf zwei verschiedenen Wegen gewonnen werden. Man kann erstens von der Kulturwelt des Volkes ausgehen und deren Übertragung zur Aufgabe des Lehrgangs machen. Zweitens kann man davon ausgehen, was der junge Mensch braucht, um zu seiner Bestimmung zu kommen. Philipp Hördt versucht eine Synthese dieser beiden Grundrichtungen. Jeder einzelne kann sein Menschsein nur realisieren, indem er Glied seines Volkes wird. "Sein Wesen, seine geistige Überlieferung und Eigenart, die Tafel seiner Werte, seine Ideale und Sehnsüchte sind der schicksalhaft gegebene, nicht rational konstruierte "Lehrplan" für die Bildung seines Nachwuchses, die keine andere und höhere Aufgabe hat, als diesen Nachwuchs zu Geist und Willen der Volkheit emporzuheben" (S.83). Dabei entsteht kein Streit zwischen der Notwendigkeit des Ganzen und dem Bedürfnis der Glieder, weil sich in jedem Glied naturgemäß das Gesetz des Ganzen wiederholt. Das Volk ist das Vorbild, dem alles nachzubilden ist. Im Volk "finden wir unser Selbst, werden wir, was wir sein können und darum sein sollen" (S.83). Der Lehrgang ist überall dort notwendig, wo die Werte des Volkes in sachlicher und zeitlicher Ordnung und in pädagogischer Zumessung nach dem Grade der jeweiligen Fassungskraft übermittelt werden sollen. Er ist in diesem Sinne keine einseitig rationalistisch geprägte Übermittlungsform, sondern wächst aus der Wirklichkeit des menschlichen Lebens und steht so neben den anderen Grundformen.

Die Feier

Philipp Hördt stellt heraus, daß der Begriff "Schule" vom Wortsinn her eine enge Affinität zur Muße hat. Aber er beklagt, daß die Schule von ihrer augenblicklichen Konstruktion und Intention her nicht in der Lage ist, sich der Muße zu öffnen und statt der Muße allenfalls den "Nicht-Unterricht" kenne.

Die inhaltliche Erfüllung der Muße gewinnt er wiederum vom Volk her. Der einzelne Mensch muß seinen Platz in der Gesellschaft und im Staat ausfüllen und zugleich das in sich

zu entfalten und zu pflegen versuchen, "was seine Muße ausmacht, was Ausdruck seines Menschseins in jedem hohen und edlen Verstande ist" (S.101). Die Feste und Feiern sind für den Menschen "Verdichtungspunkte seiner Muße, seines inneren Müssens und alles höheren geistigen Lebens" (S.101); sie sind deshalb mehr als nur "rhythmische Entspannung" und "Gegendruck gegen die Last objektiver Ordnung" (S.101). Die Feiern führen über das Individuelle hinaus, in ihnen lebt der "Lebensgrund jedes einzelnen Menschen und der Geist und die Seele der Volkheit" (S.103). In ihnen gibt sich der Mensch an etwas Überindividuelles hin, an einen großen Zusammenhang, an das Ewige, "an das über alles Menschliche und Kreatürliche Hinausreichende: an Gott" (S.110). Die Feier ist nicht bloß subjektives Bedürfnis, sie ist Gestaltwerdung eines Objektiven, an dem teilzuhaben die Erfüllung menschlicher Sehnsucht, Reifwerden des Menschen im Menschen ist. Die Feier muß deshalb mit dem Schulleben eng verbunden sein, sie muß in ihren Rhythmus eingehen. Ihre Gehalte findet sie in der bildenden Kunst, in der Dichtung und in der Musik (auch oder besonders in ihren volkstümlichen Abwandlungen). In der Feier zeigt sich "der wahrhafte Adel des Menschen" (S.111), in ihr geht es dem Menschen um Haltung und Gesinnung, um innere Bereitschaft, um Ruhe und um schweigendes Aufnehmen.

So gesehen ist die Feier den anderen Bildungs- und Erziehungsformen völlig gleichgeordnet. Sie tritt mit den anderen Grundformen nicht in Konkurrenz, sie ist vielmehr ein Teil der lebendigen Wirklichkeit, die dem Menschen eine Vielgestalt lebendiger Formen darbietet und jeweils eine in bestimmter Stärke und unter besonderen Umständen in Funktion treten läßt.

Es ist nun die Frage, ob Philipp Hördt von seinem spezifischen bildungstheoretischen Ansatz her die anthropologische Bedeutung der Bildungsgrundformen zu erfassen in der Lage ist. Noch eindeutiger eigentlich als bei Kurt Riedel ist das Bildungsverhältnis Philipp Hördts organologischen Kategorien verhaftet. Er geht nämlich, sich eng an die

Erziehungstheorie Kriecks anlehnend, von der Annahme aus, der Mensch entfalte seine Anlagen und Kräfte im wesentlichen nach einem eignen, in ihm selbst ruhenden Gesetz durch das Hineinwachsen in die ihm zugehörige und ihn prägende Welt. Entfaltung der Anlagen und Hineinwachsen in die Gliedschaft des Volkes bedingen einander gegenseitig. Gebildet oder reif ist der Mensch, wenn er so weit gelangt ist, "daß er dasjenige Maß von Weltkenntnis und Weltbeherrschung erreicht hat, das den in ihm angelegten Fähigkeiten entspricht, wenn er so weit gelangt ist, daß er die N o r m der ihn umgebenden Menschengemeinschaft erfüllt" (S.18).

Bildung wird hier als ein organischer Reifungsprozeß verstanden.

Für Hördt sind Spiel, Arbeit, Feier und Lehrgang (Gespräch) die Formen, in denen sich der Prozeß der Entfaltung und Eingliederung im wesentlichen vollzieht.

Das Problem ist, ob sich der Prozeß der Menschwerdung des Menschen ausschließlich als ein Aus- und Eingliederungsprozeß verstehen läßt. Döpp-Vorwald macht darauf aufmerksam, "daß das geistige Sein und Werden des Menschen wesentlich in seinem p e r s o n a l e n E n t s c h e i d u n g s - l e b e n besteht und nur mit p e r s o n a l e n K a t e g o r i e n adäquat zu erfassen ist, daß jedenfalls dem menschlichen Sein mit Begriffen des Organischen allein nicht vollständig beizukommen ist".¹³⁾ Hördt operiert aber wie Ernst Kriek, an dessen pädagogische Theorie er sich sehr stark anlehnt, vor allem mit Begriffen des Organischen, um das menschliche Sein zu umschreiben. Deshalb gelingt es Hördt auch nur unvollkommen, die personale Valenz und Funktion von Spiel, Arbeit, Feier und Gespräch zu erkennen, so wertvoll im einzelnen seine mit den Bildungsgrundformen zusammenhängenden didaktischen Anregungen auch sein mögen.

Philipp Hördt verweist in seiner Schrift "Grundformen volkhafter Bildung" auf den Jena-Plan Peter Petersens, den er für den besten Versuch "einer Rhythmisierung des Schullebens, einer Ineinsbeziehung aller Grundformen des bildenden Tuns und der bildenden Begegnung"¹⁴⁾ hält. Auch hier versucht Hördt, die Leistung Petersens unter organologischen Aspekten zu würdigen. Aber damit wird er ihr nicht ganz

gerecht; denn Petersens Verdienst scheint in diesem Zusammenhang gerade darin zu bestehen, daß er das in jedem Bildungs- und Erziehungsprozeß zwar zweifellos enthaltene organologische Moment nicht mehr wie Hördt absolut setzt, sondern das Sein und demzufolge die Erziehung des Menschen mit anthropologischen Kategorien zu erfassen sucht. Aus diesem Grunde erscheinen auch Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier bei Petersen in einem anderen Licht als bei Hördt. Wie Petersen dieses Problem von seinem spezifischen Ansatz aus zu erhellen vermag, soll im folgenden Teil dieser Arbeit dargestellt werden.

Die Bedeutung der Bildungsgrundformen im Jena-Plan und ihre pädagogische Begründung

Wenn man die Bedeutung der Bildungsgrundformen im Jena-Plan erfassen will, so gibt es eigentlich nur einen Zugang zu diesem Problem. Von welchem Standort man sich auch immer den pädagogischen Ideen Petersens zu nähern versucht, in jedem Fall wird man auf seinen Begriff der "Pädagogischen Situation" verwiesen. Von diesem Begriff aus läßt sich, worauf Döpp-Vorwald hinweist, ihr systematischer Zusammenhang erschließen, "sowohl nach seiten der erziehungsphilosophisch-anthropologischen Grundlagenfragen wie nach seiten der praktischen Pädagogik, insbesondere der Didaktik"¹⁵⁾.

Was Petersen unter "Pädagogischer Situation" versteht, das definiert er in einer geradezu klassischen Form in der "Führungslehre": "Pädagogische Situation ist ein problemhaltiger **L e b e n s k r e i s** von Kindern oder Jugendlichen um einen **F ü h r e r**, von diesem in **p ä d a - g o g i s c h e r A b s i c h t** derart geordnet, daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, **a l s g a n z e P e r s o n** zu handeln, **t ä t i g** zu sein"¹⁶⁾.

Die "Situation"

Versucht man nun im einzelnen den Sinnzusammenhang zu erfassen, in dem der Begriff "Pädagogische Situation" steht, muß man zunächst fragen, in welcher Relation dieser Begriff zum Begriff "Situation" steht. Döpp-Vorwald macht darauf aufmerksam, daß schon bei der Klärung dieses Begriffs gewisse Schwierigkeiten auftauchen, die nicht zuletzt mit seiner Herkunft aus einer bestimmten psychologischen Richtung zusammenhängen. In der ersten Auflage seiner Schrift "Der kleine Jena-Plan" aus dem Jahre 1927 führt Petersen den Begriff "Situation" in die Erziehungswissenschaft ein. Er spricht davon, daß man in der "neueren, besonders der amerikanischen Psychologie" mit "Situation" die "Gesamtheit

der Reizfaktoren" meine, "die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren"¹⁷⁾. Mit diesem Zitat beruft sich Petersen offenbar auf J.B. Watson, den Begründer des Behaviorismus. Diese psychologische Richtung, die Petersen im Auge hat, wenn er von "neuerer amerikanischer Psychologie" spricht, stellt nicht das Bewußtsein der Lebewesen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Vielmehr ist sie einzig und allein an den "Verhaltensweisen" und "Aktivitäten" des "ganzen Menschen"¹⁸⁾ interessiert, so wie sie sich in objektiv wahrnehmbaren und nachprüfbaren Phänomenbefunden darbieten. Für die um den ersten Weltkrieg sich konstituierende empirische Richtung in der Erziehungsforschung, die sich von der vorwiegend normativ ausgerichteten Erziehungswissenschaft bewußt abzusetzen versuchte, mußte die behavioristische Psychologie zunächst interessant erscheinen. Wenn schon der von Petersen zitierte Satz: die Situation "ist die Gesamtheit der Reizfaktoren, die ein Wesen nötigen, als eine Gesamtheit zu reagieren" den positivistischen Grundzug der behavioristischen Fragestellung offenbart, so wird dieser vollends deutlich in der Formulierung Watsons: "Wenn du willst, daß der menschliche Organismus in dieser und jener Form reagiert, mußt du auch Situationen dieser und jener Form schaffen"¹⁹⁾. Hier deutet sich nun an, daß der behavioristische Situationsbegriff keine rechte pädagogische Tragfähigkeit besitzt, weil er eben nicht am Bewußtsein, an den subjektiven Erlebnisgehalten und den Motivationen interessiert ist, sondern nur an dem objektiv ausweisbaren Verhalten des Menschen.

Döpp-Vorwald kritisiert deshalb zu recht diesen positivistisch-deskriptiven und objektivierenden Ansatz des Behaviorismus²⁰⁾, weil man auf diese Weise niemals "den spezifischen Charakter des menschlichen Verhaltens in den Blick bekommen kann"²¹⁾. Gerade das aber, was die behavioristische Sichtweise von ihrem Ansatz her nicht in den Blick bekommen kann und will, ist aber für eine pädagogische Sichtweise höchst

bedeutungsvoll: der s u b j e k t i v e E r l e b n i s -
g e h a l t und das subjektive Verhalten des Menschen, der
sich in einer spezifischen und konkreten Situation befindet.

Versteht Petersen den Situationsbegriff zunächst im "Kleinen
Jena-Plan" von 1927 objektivierend-positivistisch, so erwei-
tert er ihn doch - wie aus dem eingangs angeführten Zitat
hervorgeht - in der zehn Jahre später erscheinenden "Führungs-
lehre des Unterrichts" so weit, daß in dem nun konzipierten
Situationsbegriff auch - oder gerade - die s u b j e k t i v -
e n Phänomene voll in den Blick kommen können. Erst durch
diese Erweiterung wird der Situationsbegriff zu einem pädä-
gogisch tragbaren Begriff.

Was "Pädagogische Situation" bedeutet, läßt sich wohl am
ehesten erschließen, wenn man wie Döpp-Vorwald zunächst
fragt, was S i t u a t i o n an sich, was "Situation
überhaupt"²²⁾ bedeutet. Wenn Petersen in Anlehnung an Karl
Jaspers sagt, "Wir sind als Dasein ... immer in Situatio-
nen"²³⁾, so bedeutet das nichts anderes, als daß man als
Mensch immer in einer ganz bestimmten Lage ist, "mit der man
sich auseinandersetzen muß. Eine solche Lage ist immer kon-
kret und individuell, so wird von Fall zu Fall durch die be-
sonderen Verhältnisse gebildet, mit denen man es jeweils zu
tun hat"²⁴⁾. Sie ist k o n k r e t , weil sie immer dem
Subjekt gegenüber in jeweils besonderer Qualität erscheint,
sie ist i n d i v i d u e l l , weil das Subjekt diese
Gehalte in seiner ganz spezifischen Weise erlebt und empfin-
det. Die Konkretheit der Lage läßt nun aber noch ein anderes
Situationsphänomen in den Blick kommen: dem Subjekt stehen in
einer Situation nicht schlechthin alle Möglichkeiten offen,
sondern nur die, die ihm in die jeweilige Lage jeweils mit-
gegeben worden sind. Jede Situation bedeutet deshalb für das
in ihr stehende Subjekt " E i n s c h r ä n k u n g oder
S p i e l r a u m ..., Vorteil oder Schaden, Chance oder
Schranke"²⁵⁾. Spricht man also von der "Konkretheit"²⁶⁾ der
Lage, so drückt sich darin zugleich ihre "Bestimmtheit und
Enge"²⁷⁾ aus, die "Enge des Inseins in der Welt"²⁸⁾, wie es
Döpp-Vorwald sagt. Konkretheit und Enge sind aber jeweils nur

ein Situationsaspekt. Döpp-Vorwald macht darauf aufmerksam, daß zum Phänomengehalt des Begriffs "Situation" immer ein spezifischer Zwang gehört, mit der Situation "irgendwie, leicht oder schwer, im guten oder bösen, zum Heil oder Unheil - fertig werden zu müssen, die Situation bewältigen zu müssen"²⁹⁾. Es besteht also ein Spannungsverhältnis zwischen dem in der Situation stehenden Subjekt und den ihm gegenüberstehenden und ihm begegnenden, situativ jeweils verschiedenen Gehalten. Aus diesem Spannungsverhältnis ergibt sich für das Subjekt die Notwendigkeit, diese Spannung aufzulösen, der jeweiligen Lage mit den entsprechenden Mitteln zu begegnen, etwas zu tun, um die Situation zu meistern. Indem sich das Subjekt in Situationen befindet, steht es unter dem Zwang zu handeln. In Situationen *s e i n* und in Situationen *h a n d e l n* sind deshalb korrelative Bezugsglieder, die ein "einheitliches Sinngefüge" bilden: "die situativen Umstände und das Stellungnehmen zu ihnen sind sinnvoll aufeinander bezogen; nur in dieser gegenseitigen Zuordnung hat das eine wie das andere überhaupt Bedeutung, ist es das, was es ist"³⁰⁾.

Mit den bisherigen Aussagen über den Phänomengehalt der Situationserfahrung ist man allerdings erst in den weiteren Umkreis genuin *m e n s c h l i c h e r* Verhaltensweisen in Situationen gekommen. Was bisher über das Verhalten des Subjekts in Situationen gesagt wurde, gilt für jedes Subjekt, nicht allein für das *m e n s c h l i c h e* Subjekt. Es muß also die Frage gestellt werden, wie eigentlich *m e n s c h l i c h e s* Verhalten und Handeln in Situationen aussieht, um eruieren zu können, wieso überhaupt von "Erziehungssituationen" und "Pädagogischen Situationen" gesprochen werden kann.

Zur Beantwortung dieser Frage können wiederum die Gedankengänge Döpp-Vorwalds herangezogen werden. Der in Situation neu sich befindende *M e n s c h* will natürlich zunächst den qualitativ jeweils unterschiedlichen Forderungen der Situation Genüge tun, will sie erfüllen, will den Ansprüchen entsprechen, will Herr über die Situation werden. "Aber dabei und darin", sagt Döpp-Vorwald, "geht es ihm zugleich und

eigentlich um etwas anderes: nämlich u m s i c h s e l b s t : s i c h durch die Situation hindurchzubringen, s i c h in der Situation zu behaupten"³¹⁾. Indem sich der Mensch mit der jeweiligen konkreten Lage auseinandersetzt und sich in ihr behaupten will, will der Mensch damit zugleich "einen Gesamtsinn seines Lebens retten und verwirklichen"³²⁾. Auch schon bei der Durchsetzung vitaler Belange geht es dem M e n s c h e n "in einer u n b e d i n g t e n Weise"³³⁾ um sich selbst. Damit ist aber nun das spezifisch m e n s c h l i c h e Verhalten in Situationen charakterisiert: es besteht zwischen dem Menschen, der sich in der Situation befindet und den situativen Gehalten keine "nur mechanische, biologische, psychologische Wechselwirkung"³⁴⁾, der Mensch wird vielmehr "vom W e s e n des Gegenüberstehenden betroffen"³⁵⁾, zur Stellungnahme aufgefordert, die situativen Gehalte werden "für ihn gleichsam transparent, es leuchtet darin ein Hintergründiges, ein Unbedingtes und Unendliches auf. Der Mensch erfährt, daß hinter und in allem Seienden ein metaphysischer ewiger Abgrund anweist, in den auch er selbst eingebettet ist - eine Erfahrung, aus der heraus es ihm nun eben nicht mehr schlecht-hin, sondern u n b e d i n g t um sich selbst geht"³⁶⁾.

Gerade das ist es, was nur dem Menschen möglich ist, daß ihm nämlich das Unbedingte und Unendliche überhaupt aufleuchten kann, daß er den Sinn dessen erfahren kann, was ihm als ganz anderes gegenübersteht; gerade das macht das Menschliche und G e i s t i g e seiner Existenz aus, daß er darauf angelegt und angewiesen ist, den Sinn des Seienden und seines Seins zu suchen, daß seine Existenz, wie Jaspers sagt, "nur in bezug auf Transzendenz oder gar nicht"³⁷⁾ möglich ist, daß er in der Enge und Konkretheit der Situation immer sein Dasein auf "Existenz"³⁸⁾ hin transzendieren muß, daß er auf den Grund des Seienden und des Seins kommen will, aus dem heraus, so sagt Petersen, "ein Mensch sich selbst auffaßt, weiß und versteht als seiend, wertempfangend und selber wertend", aus dem heraus er "fühlt und handelt, so daß die im

eminenten Maße "menschlichen" (oder geistigen) Gefühle und Handlungen entstehen, die es also nur unter Menschen gibt, wie Güte, Liebe, Treue, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, reiner Gehorsam, Dienst"³⁹⁾.

Die "Pädagogische Situation"

Mit diesen Überlegungen, von denen man sich bei einer Auseinandersetzung mit Petersen wohl kaum dispensieren kann, weil einmal die Gedankengänge Petersens zum Begriff "Pädagogische Situation" in der "Führungslehre" sehr gedrängt erscheinen, zum anderen, weil, wenn man sich die wesentlichen Einzelheiten nicht klar macht, nicht zu verstehen ist, warum die Bildungsgrundformen in der Sicht Petersens eine so große Bedeutung im Bildungs- und Erziehungsgeschehen haben, mit diesen Überlegungen also steht man schon im Umkreis dessen, was Petersen unter Erziehung und Bildung versteht. Von der nun gewonnenen Position aus läßt sich ein unmittelbarer Zugang zum Erziehungsbegriff Petersens finden. Von ihm her läßt sich dann auch aufschlüsseln, was Petersen unter Bildung versteht, die zu den Zielen gehört, "die sich unsere Schulen a u c h setzen müssen"⁴⁰⁾. Dabei erhebt sich die Frage, wie dieses "auch" zu verstehen ist; ob Petersen es mehr im Sinne von "unter anderem" und "nebenbei" versteht oder im Sinne von "in jedem Falle". Man muß sich also die Frage stellen, ob zwischen "Erziehung" und "Bildung" im erziehungswissenschaftlichen System Petersens eine Korrelation besteht und welcher Qualität diese Korrelation ist.

Wir sahen, daß der Mensch nach Ansicht Petersens "immer in Situationen"⁴¹⁾ und "Situationszusammenhängen"⁴²⁾ ist. Mit diesem In-Situationen-sein ist der Zwang und die Notwendigkeit verbunden, zu handeln, um die Situation zu meistern. Deshalb kann Petersen sagen: "Sein ist Wirken"⁴³⁾. Wir sahen ferner, daß es dem Menschen bei der Bewältigung der konkreten Situation darum geht, "seinem Dasein einen überdauernden Sinn zu geben und ihm Wert und Würde zu sichern"⁴⁴⁾, daß der Mensch "durch die situativen Gegebenheiten hindurch den

u n b e d i n g t e n Anruf zum Selbstsein in Verantwortung und Freiheit erfährt"⁴⁵⁾, daß also für den Menschen "Selbstverwirklichung und Erfahrung des Seins"⁴⁶⁾ zusammenfallen.

Folgt der Mensch nun diesem "Anruf zum Selbstsein", nimmt er ihn existenziell ernst und "transzendiert er die Enge und Bedingtheit seiner Existenz auf seine eigenen menschlichen Möglichkeiten hin"⁴⁷⁾, dann kann es zu einem "Aufschwung des Seins"⁴⁸⁾ in ihm kommen, wie Petersen im Anschluß an Karl Jaspers sagt, dann geschieht ihm "Humanisierung"⁴⁹⁾, was für Petersen das gleiche wie E r z i e h u n g ist, dann erlebt und erfährt der Mensch die Situation als E r z i e h u n g s s i t u a t i o n .

Hier nun wird verständlich, warum Petersen die Erziehung "eine Seinsgegebenheit"⁵⁰⁾ nennt, sie als eine Funktion betrachtet, die "im Sein des Menschen mitgegeben" und derart darin enthalten ist, "daß das natürliche Menschsein ohne Erziehung seinen Sinn verliert, sich überhaupt nicht wesentlich erfüllen und darstellen kann"⁵¹⁾.

Das gleiche sagt Petersen aber auch von der Bildung. In der "Führungslehre" heißt es: "Das Sich-Bilden ist ein natürlicher Lebensvorgang und eignet allem Lebendigen; es ist auf der seelischen Seite ebenso natürlich wie auf der physiologischen Ernährung und Pflege des Körpers Lebensbedingungen und Lebensnotwendigkeiten sind"⁵²⁾. An einer anderen Stelle sagt er: "Die gesamte Bildungsenergie einer Individualität ist zum Dienste der Erziehung vorbestimmt"⁵³⁾. Die Bildung hat also eine Dienstfunktion für die Erziehung. Diese Dienstfunktion läßt sich am ehesten erhellen, wenn man sich fragt, was die Erziehung bezwecken soll, welches Ziel sie hat. Die Erziehung führt den Menschen zu den "geistigen Tugenden", die Petersen mit "Liebe", "Treue", "Takt"⁵⁴⁾ oder an anderer Stelle, wie schon angeführt, mit "Güte, Liebe, Treue" usw.⁵⁵⁾ umschreibt, sie zielt auf die "Gesinnung" des Menschen⁵⁶⁾, sie bewirkt, daß er in "Eigenverantwortung"⁵⁷⁾ in der und für die Gemeinschaft lebt, in der er steht und in die er hineingeboren wurde.

Das alles - Handeln in Verantwortung und Freiheit, Entscheidung vor und aus dem "Grund des Seins" - kann durch "Bildung" nicht erreicht werden.⁵⁸⁾ Und doch hat die Bildung eine "positive Bedeutung" für die Erziehung⁵⁹⁾, denn "jede Lebenssituation, in der der Mensch sich dem begegnenden Seienden gegenüber verhält, (ist) eo ipso auch Bildungssituation, da der Mensch eben in ihr seine Form findet, sich zu der in ihm angelegten Eigengestalt entwickelt"⁶⁰⁾. Er entwickelt sich zu der "in ihm angelegten Eigengestalt", indem er als Mensch in der Situation nicht nur die jeweilige konkrete Lage bewältigen, sondern auch unbedingt sich selbst in ihr behaupten will: der Mensch entscheidet sich zu den situativen Gehalten und entscheidet damit über sich selbst. So kann Döpp-Vorwald sagen, daß der Mensch, indem er aus einer "Fülle von denkbaren Möglichkeiten durch seine Stellungnahme eine bestimmte auswählt, seinem eigenen Sein eine bestimmte Gestalt (gibt), die nun auf der subjektiven Seite in jede neue folgende Situation miteingeht. Von Situation zu Situation konkretisiert sich so sein Dasein zu immer wachsender Bestimmtheit und Durchformtheit"⁶¹⁾. Diese leibliche, seelische und geistige Formung ist nun die Grundlage dessen, "die conditio sine qua non, worauf die Erziehung in ihrem Vollzug angewiesen ist"⁶²⁾. Diese Formung oder Bildung ermöglicht es erst, daß der Mensch sich den konkreten Gehalten der Situation gegenüber entsprechend verhalten, daß er zu ihnen Stellung nehmen und sich in Freiheit und Verantwortung zu ihnen entscheiden kann. So besteht zwischen Bildung und Erziehung ein Abhängigkeitsverhältnis, das Döpp-Vorwald folgendermaßen charakterisiert:

"Bildung" (bekommt) ihren Wertsinn von der "Erziehung" her, ... aber "Erziehung" (bekommt) ihre konkrete Inhaltlichkeit von der wertneutralen Bildung her"⁶³⁾.

Richtet man von diesen Überlegungen aus den Blick auf den zu Beginn dieses Kapitels angeführten Begriff Petersens der "Pädagogischen Situation", so muß man zunächst feststellen, daß wir uns, wenn bisher von Bildung und Erziehung die Rede war, im Bereich funktionaler Erziehung und Bildung bewegten. Ausdrücklich war davon die Rede, es

handele sich um "ein ursprüngliches Geschehen und Wirken", um eine ursprüngliche und kraftvolle "Funktion des Seien-den", um ein "organisches Geistwerden"⁶⁴⁾, um ein Geschehen also, das sich gleichsam "von selbst" ereignet, das sich aber nur dann ereignet, wenn der "Lebenskreis" "problemhaltig"⁶⁵⁾ ist. Zur Kennzeichnung der "Pädagogischen Situation" reichen diese Kriterien noch nicht aus. Die Bildungs- und Erziehungssituation wird erst zur Pädagogischen Situation, wenn - wie es Petersen sagt - ein "Führer"⁶⁶⁾, ein Pädagoge den "problemhaltigen Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen in p ä d a g o g i s c h e r A b - s i c h t"⁶⁷⁾ ordnet, wenn ein Pädagoge sich "miteinschaltet" und "den natürlichen Lebenskreis verwandelt"⁶⁸⁾, und zwar so verwandelt, daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, a l s g a n z e P e r s o n zu handeln, tätig zu sein"⁶⁹⁾.

Die Aufgabe des Pädagogen ist also, bei den immer schon vorliegenden Situationen anzuknüpfen, sie so zu formen, daß sie in besonderem Maße reich an Aufgaben sind, daß sie Probleme zur Bewältigung anbieten. Der Sinn der "Pädagogie"⁷⁰⁾ liegt darin, den Menschen so an die Probleme heranzuführen, die Aufgaben so zu arrangieren, daß er als "ganze Person" handeln kann oder daß - wie W. Kosse es ausdrückt - "sein ganzes Selbst ergriffen"⁷¹⁾ werden kann. Der Pädagoge, als Führer zur Situation und in der Situation, muß die Situation so ordnen, daß die situativen Gegebenheiten und Probleme "s e l b s t sprechen"⁷²⁾. Er muß gleichsam hinter die Sache zurücktreten und dafür sorgen, daß der Zögling den Sachanspruch erkennt und diesem Anspruch genügt. Er muß einen Raum schaffen, in dem es zu einer Begegnung zwischen Sache und Zögling kommen kann und muß sich bewußt sein, daß er mit pädagogischen Mitteln nicht e r z w i n g e n kann, "ob es je zu einer solchen Begegnung mit einem bestimmten Gegenstand kommt"⁷³⁾. Sein Vorgehen ist deshalb immer nur Hilfe "zur Selbsthilfe"⁷⁴⁾, eine "Hilfe zu selbstverantwortlicher Entscheidung"⁷⁵⁾, er ist also, wenn er im Sinne Petersens pädagogisch verantwortbar handeln will,

gehalten, i n d i r e k t vorzugehen, er kann und darf nicht durch direkten Einfluß auf den Zögling erzieherisch und bildend zu wirken versuchen, sondern muß dafür sorgen, daß etwas als Anspruch, Aufforderung und Problem erfahren wird und daß "dieses Etwas, ein Mensch, eine Sache, ein Verhältnis usw. ganz allein Anlaß zu n e u e n Einsichten, Erkenntnissen, zu neuem Können und damit zu einem bildenden und darüber hinaus vielleicht sogar zu einem erzieherischen Wert für das Menschenkind"⁷⁶⁾ wird.

Dieses "vielleicht" charakterisiert in entscheidendem Maße den Erziehungsbegriff Petersens. Für ihn ist der Erziehungsprozeß kein einfacher und blinder Mechanismus. In diesem Prozeß sind vielmehr eine Fülle irrationaler Komponenten enthalten, die eine bloße Reduktion auf ein wenn - dann - Verhältnis nicht zulassen. Der Prozeß der Selbstwerdung kann wohl vorbereitet und erwartet werden. Ob sie dann allerdings eintritt und sich vollzieht, das liegt nicht beim Pädagogen, sondern bei dem betreffenden Subjekt, das die "Geistwerdung" in sich vollziehen muß, in Freiheit und in Verantwortung, das aber immer auch in der Möglichkeit und Gefahr des Scheiterns steht.

Grenzsituation

Bei den vorausgegangenen Überlegungen hat ein Problem noch nicht die gebührende Beachtung gefunden, das aber noch einmal in aller Schärfe die vorher interpretierten Probleme aufbrechen läßt und nicht nur für das Bildungs- und Erziehungsverständnis Petersens entscheidend ist, sondern auch für die Aufgaben, die der Schule daraus erwachsen.

Wir sahen, daß der Mensch in jedem Augenblick seines Daseins in Situationen und Situationszusammenhängen steht, daß er gezwungen ist, diese Situation zu bewältigen, daß diese Situation für den Menschen Bildungssituationen werden, weil sie den Menschen prägen und es zugleich ermöglichen, daß er seine inneren Anlagen und Kräfte entwickeln kann. Es wurde aber auch klar, daß diese organologische Sichtweise den

spezifischen Seins- und Verhaltenscharakter des Menschen in Situationen nicht hinreichend in den Blick bekommt. Dem Menschen geht es bei seinem Verhalten und Handeln in Situationen nicht allein um Ausgliederung und Entfaltung seiner Form, sondern um die subjektive Erfahrung von Sinngehalten, um die unbedingte Erfahrung seines Selbst und seiner geistigen Existenz. Die Pädagogische Situation, so sahen wir, ist die bewußt herbeigeführte und geordnete Situation, in der diese Unbedingtheitserfahrung aufbrechen, in der sich also **E r z i e h u n g** ereignen kann.

Hier nun, bei der Betrachtung der echtensten und reinsten Sphäre des **M e n s c h s e i n s**, sind die Gedanken noch erläuternd heranzuziehen, die Petersen im Anschluß an Karl Jaspers zum Begriff der **G r e n z s i t u a t i o n** entwickelt.

Jede Pädagogische Situation, in der also "jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als **g a n z e P e r s o n** zu handeln, **t ä t i g** zu sein"⁷⁷⁾, nimmt "den Charakter einer Grenzsituation an"⁷⁸⁾, weil sie nicht mehr wie die Situation schlechthin "durch Reaktion so oder so aus der Welt geschafft werden"⁷⁹⁾ kann.

Grenzsituationen gegenüber reagiert der Mensch völlig anders als bloßen Situationen gegenüber. Er kann sie nicht **b e w ä l t i g e n**. Sie sind mit dem Dasein gegeben. Sie wandeln sich nicht. Sie ändern nur ihre Erscheinungsform. In einer geradezu poetischen Form umschreibt Petersen den Charakter der Grenzsituation, in der der Mensch an eine Grenze geführt wird: an die Grenze seiner Macht und seines Könnens. Diese Grenze, die der Mensch in seinem täglichen Dasein irgendwie bewußt erlebt, führt ihn zu den Frage, was **h i n t e r** der Grenze steht, führt ihn unmittelbar vor den "Grund des Seienden"⁸⁰⁾. Die Reaktion des Menschen auf die Grenzsituation ist nicht mit dem Versuch der Bewältigung und Meisterung zu umschreiben. In der Grenzsituation bedeutet Reaktion: Aufnahme, Übernahme, Sichfügen, Ja-Sagen zu den Gegebenheiten der Grenzsituation. Das Ja-Sagen ist nicht als ein einmaliger Willensakt zu verstehen. Es ist vielmehr - wie die Erfahrung der Grenze - ein "ständiges Grunderleben, (das) als überdauernde innere **H a l t u n g**

das menschliche Dasein immerzu durchwaltet", und der Ursprung alles dessen, "was wir im menschlichen Leben "menschlich" nennen und mit dem Wort "Geist" hindeutend zu bezeichnen pflegen"⁸¹⁾. Die Entscheidungen in der Grenzsituation sind also spezifisch m e n s c h l i c h e r Art. Ich handle als M e n s c h , aber nicht mehr, um die Situationen zu bewältigen, sondern "ich w ä h l e und ich e n t - s c h e i d e : ich entschieße mich im Dasein ich selbst zu sein. Ich ertrage als Selbstsein nicht die Möglichkeit der Unfreiheit, und so wird d u r c h m e i n e T a t Freiheit"⁸²⁾.

Dieses Wählen und Entscheiden, dieser Durchbruch zum Selbstsein, der sich dadurch ereignet, daß man offenen Auges in die Grenzsituation eintritt, verdeutlicht entscheidend den Grenzcharakter der Pädagogischen Situation. Es wäre allerdings zu prüfen, ob man jeder Pädagogischen Situation schon allein deshalb diesen Grenzcharakter a priori zuerkennen darf, nur weil der Zögling die Pädagogische Situation e r l e i d e n muß und weil er lange Zeit kein Bewußtsein besitzt, "das ihm das Ende der Pädagogischen Situation im voraus kräftig anzeigt, ihm den Schluß im voraus erlebbar macht"⁸³⁾.

Das Erwachen zur Existenz, das in der Grenzsituation als Möglichkeit aufscheint, wird durch den "Zwangscharakter" der Pädagogischen Situation nicht hinreichend getroffen. Bedeutsam für den "Durchbruch zum Selbstsein" ist die Art der Reaktion, die Art und Weise des Handeln und der Entscheidung des Subjektes, das in der Grenzsituation steht.

Zur Klärung des Sachverhalts und für die Erläuterung und Ergänzung des Gemeinten ist es notwendig, ähnliche Gedankengänge heranzuziehen, die von der gleichen existenz-philosophischen Grundlage ausgehen. Man könnte hier Petersens Position leicht als eine mehr oder weniger radikale Form von Entscheidungsethik mißverstehen. Die Selbstwerdung des Menschen in der Grenzsituation kommt sicher nicht allein dadurch zustande, daß dem Subjekt die Gehalte der Situation so entgegenlaufen, daß sie etwas ganz "Gewaltiges" sind,

"das den Menschen überfällt, so ganz und gar nichts Freundliches und Einladendes, sondern Düsteres und Drohendes"⁸⁴⁾, das "wie ein Blitz in den Menschen einschlägt und ihn ... in seinen Grundfesten erschüttert"⁸⁵⁾ und so den Atem verschlägt, daß er von der ihm hier gegenüberstehenden, unbedingten Wirklichkeit genötigt wird "in einer radikalen Änderung seines ganzen Lebens"⁸⁶⁾ sein eigentliches Sein zu gewinnen.

Es fragt sich, ob P e t e r s e n eine r a d i k a l e Änderung des Lebens für notwendig hält, ob sie überhaupt von der Sache her in dieser extremen Form notwendig ist, wenn er von der Übernahme der situativen Gegebenheiten spricht, durch die der Mensch zu einem Selbstsein gelangt. Wenn wir vom "Grund des Seienden" sprechen, wenn wir noch einmal die "Pädagogische Situation" betrachten, die es ermöglichen soll, daß der Mensch "aus dem Grunde des Seienden" leben und handeln kann und soll, damit die "menschlichen (oder geistigen) Gefühle und Handlungen entstehen"⁸⁷⁾, die den Menschen zum Menschen machen, sehen wir, daß damit ein religiöses Menschenbild zugrunde gelegt ist: "Aus dem Grunde des Seins leben, verstehen, handeln, das heißt: sich und die Welt vor Gott wissen und so um den Sinn des Seienden wissen"⁸⁸⁾.

Unter diesem Aspekt bekommt auch die unabweichbare Tragik und Enge des Daseins ein anderes Gewicht. Indem ich aus dem Grunde des Seienden heraus ein gläubiges und sinnsuchendes Leben führe, "bejahe ich existenziell etwas, das alle gegenständliche Erfahrung transzendiert"⁸⁹⁾. Dieses gläubige Leben, das dem Menschen den "Mut zum Sein" gibt, ist "der Zustand des Ergriffenseins von der Macht des Seins selbst, die alles transzendiert und an der alles partizipiert. Wer von dieser Macht ergriffen ist, kann sich bejahen, weil er weiß, daß er bejaht ist"⁹⁰⁾. In das Ja-Sagen, in die Entscheidungen - das kann wohl nicht bestritten werden - sind immer unberechenbare, irrationale Momente eingelagert, die mit pädagogischen Mitteln nicht e r z w u n - g e n werden können.

Die Entscheidungen können unmerklich geschehen, sie brauchen nicht "als seelische Haupt- und Staatsaktionen zu erfolgen, mit Gewissensbissen und quälenden Zweifeln und dem schließlichen Siege des Guten. Der Bauer, der den ererbten Hof sein Leben lang nach guter bauerlicher Sitte hegt und pflegt, s t a t t ihn verkommen zu lassen - der Christ, der nach dem ererbten und ihm anerzogenen Väterglauben wirklich christlich fromm lebt, s t a t t in Glaubenslosigkeit und Materialismus zu versinken - schließlich der Volksbürger, für den es eine undiskutierte Selbstverständlichkeit ist, seine Pflicht als Mitmensch in der Gemeinschaft zu tun - sie alle haben eben in der beständigen Führung ihres Lebens diese Entscheidung vollzogen, auf die es ankommt"⁹¹⁾.

Natürlich kann sie in anderen Situationen mit größerer Bewußtheit als Gewissensfrage empfunden werden. "Voraussetzung ist nur in a l l e n Fällen, daß irgendwie, wenn auch nur als dunkles "Wissen um" und nicht notwendig als klare Einsicht, die Möglichkeit der Versuchung, die Möglichkeit des Nein-Sagens, des Auchanderskönnens miterfahren und überwunden wird. Ohne diese irgendwie immer darin mitenthaltene Erfahrung möglichen Freiseins hätte es ja keinen Sinn, von Verantwortung und Entscheidung zu reden"⁹²⁾.

Die Erfahrung des Unbedingten in der Grenzsituation, die Entscheidung in Verantwortung zum Selbstsein muß nicht unbedingt als etwas Leid- und Peinvolles erlebt werden, was man unter dem Eindruck der Gedanken von Karl Jaspers, an die sich Petersen hier etwas zu eng anschließt, anzunehmen geneigt sein könnte. Sie kann auch dort aufleuchten, wo der Mensch von großer Freude des Daseins erfüllt ist, wo er Liebe, Gemeinschaft, Verstehen erfährt und erlebt, wo ihm glücklich Erkenntnis zuteil wird. Aber der Durchbruch zum Selbstsein ist auch hier nur dann möglich, wenn der Mensch in diesen Erlebnissen und Erfahrungen "die Vordergrundigkeit des Seins in Richtung auf seine metaphysische Tiefe übersteigt und nun aus diesem Innwerden der Tiefendimension des Seins heraus sich zur Welt und dem in ihr Begegnenden verhält"⁹³⁾.

Die Übernahme des ihm in der Situation Begegnenden kann für den Menschen mannigfache Formen haben, sie kann die ganze Skala von tiefer Tragik bis zu hoher Freude umfassen. Wenn Petersen im Anschluß an Jaspers auch das Leidvolle in der Theorie allzu sehr in den Vordergrund rückt, so ist doch gerade seine Erziehungs p r a x i s offen für die Erlebnisse der Freude. Bei der Betrachtung der Bildungsgrundformen werden wir sehen, daß sie sogar bei weitem überwiegen. Aber es ist ihm immer darum zu tun, daß diese Erfahrungen e c h t sind, d.h. daß sie für das Menschsein des Menschen entscheidend sind. Entscheidend sind sie aber nur da, wo sich der Mensch durch die begegnenden Wirklichkeitsgehalte hindurch "auf das Unbedingte, auf die metaphysische Tiefe des Seins bezogen weiß und wo er nun als Ganzheit - fühlend, erkennend, handelnd - aus dieser Unbedingtheitserfahrung heraus lebt"⁹⁴).

Die Schulsituation als Pädagogische Situation

Mit diesen Überlegungen hat man sich nun die Grundlage geschaffen, von der aus man die *Schulkonzeption* Petersens begreifen kann. Was bisher allgemein über Bildung, Erziehung und Pädagogische Situation gesagt wurde, steht in einer engen Affinität zu dem, was Petersen unter Schule und Unterricht versteht. Die Schule muß in der Sicht Petersens eine "Lebenssituation"⁹⁵⁾ sein; in ihr muß sich also all das vollziehen können, was sich auch in den Lebenssituationen außerhalb der Schule vollzieht, ja sie muß in einer engen Verbindung zu diesen Situationen stehen und darf sich grundsätzlich von ihnen nicht unterscheiden. Schule und Leben bilden also für Petersen keine getrennten Bereiche, sie sind vielmehr sich gegenseitig überschneidende und integrierende Situationen. Die Schule kann nach Ansicht Petersens also nicht mehr ausschließlich eine allgemeine, zu Kenntnissen führende *Unterrichtsanstalt* sein. In ihrem Mittelpunkt stehen vielmehr "die Fragen der Erziehung, der Zucht, der Charakterbildung", und die Fragen "der Aufklärung und der Verstandesbildung ordnen sich um diese Kernfragen"⁹⁶⁾. Petersen wirft also auch hier die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erziehung auf, die Frage, in welcher Relation sie im Bereich der Schule und des Unterrichts stehen.

Unterricht, sagt Petersen, hat es "ohne Zweifel ... mit Bildung zu tun"⁹⁷⁾, der Unterricht "ist ein Mittel der Bildung"⁹⁸⁾. Aber, so fährt er fort, er ist "ein Mittel unter anderen"⁹⁹⁾. Wie sich Bildung im Leben außerhalb des Unterrichts ereignet, so muß sie sich auch im Unterricht ereignen können. Der Pädagoge muß deshalb "erfinderisch (sein) im Einrichten problemhaltiger Lagen, Gegenstände und Aufgaben"¹⁰⁰⁾, damit der Schüler "selbst forschend, untersuchend in konkrete, lebensvolle Berührung mit den Dingen, Verhältnissen und Erscheinungen kommen"¹⁰¹⁾ kann. Nur so, über den Weg des freien Bildungs-erwerbs, des ungehinderten Forschens und Experimentierens, erwirbt sich das Menschenkind "das Wissen welches

allem Erkennen vorausgeht und selber kein Erkennen, sondern besser ein Schauen zu nennen ist, ein *s c h a u e n* d erlebtes "Wissen um etwas", jener geistige Akt, durch den der Mensch ein Etwas in seinem Verhältnis zum Ganzen, zum Seienden oder Absoluten auffaßt und auch daran teil hat"¹⁰²⁾, nur so kann den Menschen die "Unbedingtheitserfahrung" aufbrechen¹⁰³⁾, nur so werden sie "in ihrem Menschentum werthafter"¹⁰⁴⁾. Was Petersen hier postuliert und wofür er in seinem Jena-Plan zugleich eine praktikable Lösungsmöglichkeit anbietet, wird etwa ein Jahrzehnt nach Erscheinen der "Führungslehre" von einer bestimmten Richtung der pädagogischen Psychologie, zwar nicht ausdrücklich als Anregung Petersens aufgegriffen, aber doch in überraschend ähnlicher Weise als einzig gangbare Möglichkeit für einen fruchtbaren Bildungserwerb herausgestellt.¹⁰⁵⁾ Natürlich kennt auch der Jena-Plan die Lehre, die Belehrung, den Unterricht i.e.S. Aber er ist nicht die einzige und - wie es lange Zeit üblich war und vielfach noch üblich ist - ausschließliche Schulform. Im Jena-Plan wird er nur und kann er nur, was in den vorausgehend angeführten Thesen Petersens deutlich wird, solange eine Funktion haben, wie der Schüler bei einem Problem nicht von selbst eine Lösung finden kann. Er hat nur die Aufgabe, das Wissen und die Fertigkeiten zu vermitteln, die der Schüler braucht, um sich dann selbst mit ganzer Kraft dem Problem stellen zu können, er ist also auch nur Hilfe zur Selbsthilfe. Der Unterricht i.w.S. sprengt die Begrenzung der Lehre und ist das pädagogische Feld, in dem der Schüler, vereint mit seinen Mitschülern, selbst aus eigenem Antrieb und in eigener Verantwortung den Ausgriff auf die ihm begegnenden Sachverhalte wagen kann und soll. So bekommt der Begriff des "erziehenden Unterrichts", der in der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer im Mittelpunkt stand, im Erziehungsdenken Petersens einen neuen Sinn. Nicht der Aufbau des "Gedankenkreises" ist für Petersen entscheidend, ihm geht es vielmehr darum, daß der Unterricht "echte, wirklichkeitswahre Lebenssituationen" herbeiführt, durch die und in denen die Schüler "während des individuellen Bildungsvorganges auch Möglichkeiten zum Aufbau persönlichen Lebens"¹⁰⁶⁾ finden.

Erst dann, wenn der Unterricht eine solche "Lebenssituation" ist, kann er "als eine Ganzheit machtvoller, ... begrenzter wie befreiender Kräfte"¹⁰⁷⁾ den Schüler zu einer sittlichen Haltung führen und seine "geistigen Tugenden" aktivieren. Es wird hier deutlich, daß auch die didaktischen Probleme im Grunde auch ethisch-sittliche Probleme sind, worauf Kosse mit aller Deutlichkeit hinweist,¹⁰⁸⁾ daß bei Petersen die methodischen Probleme nicht absolut gesetzt werden, sondern immer der pädagogischen Sinnfrage untergeordnet werden.

Die inhaltlichen Probleme der Pädagogischen Situation

Von den formalen Problemen der Pädagogischen Situation sind die inhaltlichen nicht zu trennen, weil es wesentlich die Situationsgehalte sind, von denen es abhängt, ob eine Situation überhaupt so spannungsgeladen ist, daß es - wie es Petersen sagt - "zu einer wirklichen Beanspruchung des Selbst, zu einer Herausforderung des Eigenwesens"¹⁰⁹⁾ kommen kann. Gerade darauf aber hat der Pädagoge sein Augenmerk zu richten: er muß die Situation so "vorordnen" und gestalten - und nur dann wird sie "Erziehungssituation" -, daß die Inhalte dem in der Situation stehenden Subjekt fragwürdig und zu einem Problem werden, daß sie das Subjekt reizen, sich ihnen mit seinem "vollen Selbst"¹¹⁰⁾ zu stellen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die Frage ist nun, welche Inhalte es im besonderen sind, aus denen die Pädagogische Situation ihre Spannungen erhält. Schon in der Überschrift des Kapitels, in dem Petersen die Inhalte der Pädagogischen Situation zu umschreiben versucht, bringt er zum Ausdruck, daß die Pädagogische Situation "ein Umkreis besonderer Spannungen aus den drei Wirklichkeiten: Gott, Natur und Menschenwelt"¹¹¹⁾ ist, und zwar deswegen, weil diese drei Bereiche die realen Lebenssphären sind, in die jeder Mensch hineingeboren wird, in denen er zeitlebens steht und "in denen und vor denen jeder Mensch sein Leben gewinnen und führen muß und allein Mensch werden kann."¹¹²⁾ Diese Lebenssphären sind, wie Friedrich Wilhelm Dörpfeld sagt, auf den sich Petersen in diesem Zusammenhang bezieht, ein menschliches Grundphänomen, etwas "durch die Natur der Dinge und die Natur des Geistes " G e g e b e n e s ".¹¹³⁾

Weil nun diese drei Spannungsfelder nicht zufällig sind, sondern unabdingbar zur menschlichen Existenz gehören, hat auch die Didaktik sie zu berücksichtigen. Nach Dörpfeld müssen sie die Basis des gesamten Unterrichts bilden, und zwar **a l l e d r e i** zusammen¹¹⁴⁾. Wenn sie auch begrifflich unterschieden werden können, so sind sie doch in Wirklichkeit drei sich integrierende Bereiche, die sich in der Realität des Lebens kreuzen und überschneiden.

Das Spannungsfeld Subjekt - Gott meint die erlebten und tiefen Beziehungen zum Unbedingten, das hinter allem Wirklichen und durch das Wirkliche hindurch spürbar wird. Die Subjekt-Natur-Dimension umfaßt alle die Ansprüche, die von und aus der Sachwelt dem Menschen zuwachsen und die das Menschendasein begründen. In der Beziehung des Subjekts zur Menschenwelt tun sich "alle Begrenzungen und Verantwortlichkeiten (auf), die vom Mitmenschen, von unseren Nächsten her unser Sein bestimmen und uns unsere konkrete Existenz geben"¹¹⁵⁾. Es handelt sich also um vollständige, ungebrochene Wirklichkeiten und nicht um Wirklichkeitssurrogate. Sie sind deshalb Wirklichkeiten, die zu e c h t e n und nicht scheinhaften Auseinandersetzungen führen.

Dem Religionsunterricht etwa würde - im Sinne Petersens - das Wichtigste fehlen, wenn die Schüler n u r belehrt würden, wenn sie nicht in ihrer Verantwortung vor Gott leben und am Willen, an den Geboten Gottes ausgerichtet"¹¹⁶⁾. Erziehungsschule ist für Petersen nur unter der Voraussetzung denkbar, daß der Lehrer mit seinen Schülern und die Schüler untereinander und mit dem Lehrer in einem positiven Spannungsverhältnis stehen, d.h., daß sie durch eine echte Gemeinschaft verbunden sind. Aber auch speziell für den U n t e r - r i c h t, den eigentlichen Bereich der Subjekt-Sachweltbeziehungen, gilt, "daß - wenn es zu echten Bildungs- und Erziehungssituationen kommen soll - die Gehalte dieser (natürlichen und kulturellen) Sachwelt aller unterrichtlichen "Bearbeitung" und "Auswertung" vorweg selbst in die Schule hineinragen und dort ungebrochen anwesend sein müssen"¹¹⁷⁾. Ungebrochen, d.h. es müssen Möglichkeiten zum Umgang mit der Natur bestehen, die Natur muß im Unterricht wirklich erlebt und erforscht werden können, und es müssen die Sprache, die Dichtung, die Musik und die Bewegung "im unmittelbaren Schaffen und Schauen"¹¹⁸⁾ gepflegt werden.

Damit durchbricht Petersen die starre Fächerinformation, die der Schule über Jahrhunderte hinweg so heilig war. Er setzt an ihre Stelle lebensnahe und der Wirklichkeit verbundene Unterrichtsaufgaben, die schon von ihren I n h a l t e n her echte Menschenbildung und Erziehung ermöglichen, weil sie als volle L e b e n s g e h a l t e in den Unterricht hineingenommen werden, die, wenn sie in das richtige Spannungsverhältnis zum Schüler gesetzt werden, seine ganze Existenz betreffen.

Die Grundformen des Lernens und Sich-Bildens

Die Fixierung "naturgemäßer" Inhalte ist für Petersen nur die *e i n e* Voraussetzung für die pädagogische Wirksamkeit des Unterrichtslebens. Das Problem der "Übernahme von Spannungen aus der Pädagogischen Situation" zwingt ihn auch zu einer Besinnung auf die *F o r m e n* dieser Übernahme. Damit sich die Fruchtbarkeit der unverkürzten, echten und vollen Lebensinhalte entfalten kann, müssen sich die Lehr- und Lernformen im Unterricht der Schule an den Formen orientieren, die das Leben selbst - vor allem Unterricht - als "Urformen des Lernens und Sichbildens des Menschen" ¹¹⁹⁾ anbietet.

Die echte Selbsttätigkeit, die durch die natürlichen Unterrichtsgehalte angeregt wird, die Art und Weise, wie sich der Mensch mit den Wirklichkeiten auseinandersetzt, hat, so stellt es Petersen dar, eine polare Struktur, in der sich zwei gegenläufige Richtungen wechselseitig durchdringen.

Die Spannungen aus der Situation werden nicht nur dadurch übernommen, daß der Mensch nach *a u ß e n* hin tätig wird und daß er sie durch sein Handeln zu bewältigen versucht. Ebenso nimmt er "die Spannungen in sich hinein, verarbeitet sie, nimmt *i n n e r l i c h* Stellung zu ihnen" ¹²⁰⁾.

Wir erkennen also in der Übernahme einerseits eine Handlungsrichtung, die gleichsam von außen nach innen geht, ein aufnehmendes, mehr rezeptives Verhalten, das Petersen kennzeichnet als:

"Überlegen, Philosophieren;
Anschauung, Empfindung, Wahrnehmung;
Versenkung, Andacht und Beten" ¹²¹⁾.

Vor diesen "Grundverhaltensweisen", die ihren Ort in den verschiedenen Tiefenschichten der menschlichen Person haben, steht die "Grundkraft des Schauens", die Fähigkeit "Erscheinungen und Äußerungen der Wirklichkeit unmittelbar als solche aufzunehmen und sie absichtslos hinzunehmen, vorbewußt zu deuten, also noch ohne Begriffe, und sich sinnvoll zu verhalten und zu handeln". ¹²²⁾

Für Petersen sind "Schaukraft" und "Verstand" Grundkräfte des Menschen. Während das Wesen und die Tätigkeit des "Verstandes" darin bestehen, daß er "im begrifflich-rationalen Erkennen, im logisch-kausalen Denken, im objektgerichteten und -bestimmten Wollen die Totalität der Wirklichkeit in Gegensätze aufspaltet"¹²³⁾, vermag der Mensch durch die "Schaukraft" das Seiende "unmittelbar" und "absichtslos" zu erfahren. Die Grundkraft des Schauens ermöglicht es dem Menschen, sich, wie Petersen sagt, als "Glieder der Wirklichkeit, ihr Teil, ja im tiefsten Sinne ihr Gebilde"¹²⁴⁾ zu erleben. Aber die Schaukraft beinhaltet noch ein weiteres Moment, das Moment der absichtslosen Hinnahme des durch "Schaukraft" Erfahrenen. Hinnahme bedeutet hier *B e j a h u n g* des Erfahrenen, und das Bejahen drückt sich *a l s e i n u n m i t t e l b a r e s H a n d e l n* aus dem Sinn der Wirklichkeit" aus¹²⁵⁾. In der "Führungslehre" sagt Petersen - er schließt sich hier an Gedankengänge von Ludwig Klages an -, daß das vorbewußte *S c h a u e n* und das *W i r - k e n* im konkreten Vollzug eins sind.¹²⁶⁾

Als "antreibende Macht hinter der Schaukraft des Menschen" steht, so führt Petersen an einer anderen Stelle aus, "die Liebe".¹²⁷⁾ Während die "Schaukraft" den Menschen den Sinn alles dessen unmittelbar erfahren läßt, was ihm als Seiendes in der Welt begegnet, ist die Liebe die "innere Haltung und Einstellung"¹²⁸⁾, aus der heraus der Mensch das ihm konkret Begegnende (das ihm durch die "Schaukraft" als ihm zugehörig und ihm verbunden erschlossen wird) in seinem Sosein zu bejahen und ihm um seiner selbst willen zu dienen vermag.¹²⁹⁾

"Schaukraft" und "Liebe", das wird hier deutlich, stehen in einem bestimmten Abhängigkeitsverhältnis. Sie "erläutern sich gegenseitig"¹³⁰⁾, wie Döpp-Vorwald betont.

Man muß nun aber fragen, was das alles mit den "Grundformen der Selbsterziehung" zu tun hat, von denen zu Beginn dieses Kapitels die Rede war. Petersen sagt, daß diese Grundformen in der "Schaukraft" des Menschen wurzeln, in der Fähigkeit also, sich die "Sinnhaltigkeit der Wirklichkeit", aber damit zugleich den "Sinn des eigenen Lebens"¹³¹⁾ zu erschließen.

"Philosophieren", "Empfinden" und "Beten" etwa ist dem Menschen nur möglich, wo er schon erfahren hat, daß er mit allem Seienden gemeinsam im Grunde des Seins verankert ist. Diese geistigen Akte des Menschen gründen also in der "Schaukraft". Von dieser Grundkraft muß auch der "Verstand" getragen werden. "Denn der Verstand urteilt nur dort richtig und wohl-tätig für den einzelnen wie für die Gesamtheit, wo er vom Grunde her geleitet wird, wo er vom Gemüt her durchwärmt und mit dem Lebensgrunde des Menschen geeinigt ist".¹³²⁾ Selbst die rationalen Akte des Menschen werden also in der Sicht Petersens immer von irrationalen Momenten durchdrungen. Von hier her wird verständlich, warum Petersen so verschiedene Formen wie z.B. "Philosophieren", "Empfinden" und "Beten" mit dem Begriff "Grundformen der Selbsterziehung" zusammenfassen kann; denn nicht nur die rationalen Akte werden von irrationalen Momenten durchdrungen, vielmehr sind für die irrationalen Akte die rationalen "unabdingbar mitkonstitutiv".¹³³⁾

Durch die "Schaukraft", so sahen wir, vermag der Mensch vorbegrifflich und vorbewußt den Sinngehalt aufzunehmen und zu deuten, der in den Spannungsfeldern Gott - Natur - Menschenwelt enthalten ist. Durch ihre Kraft geht ihm auf, daß andere Menschen in der gleichen Lage sind wie er, daß auch sie vor diesen und in diesen Realitäten ihr Leben gewinnen und führen müssen. Die Schaukraft erschließt ihm die anderen Menschen als Partner bei der Lösung der gleichen Aufgabe, als Partner, denen er zu dienen hat, damit sie ihre Bestimmung nicht verfehlen.

Durch das "Überlegen", das "Philosophieren" usw. wird im Grunde nichts anderes geleistet. Nur wird in diesen Akten bewußt und mit Absicht vollzogen, was durch die "Schaukraft" unbewußt und absichtslos vorbereitet wurde. Im absichtlichen und bewußten Hinnehmen und Aufnehmen der in den drei Realitäten Gott - Natur - Menschenwelt liegenden Spannungen liegt der Sinn des "Überlegens", des "Philosophierens" usw. Indem der Mensch diese geistigen Akte mit seinem "vollen Selbst"¹³⁴⁾ vollzieht, wird er "humanisiert", wird er zum Menschen, geschieht ihm - im Sinne Petersens - "Erziehung". Von dort her

ist es verständlich, daß Petersen diese geistigen Akte "Grundformen der Selbsterziehung" nennt. Er charakterisiert sie deshalb als "Grundformen", weil beim Vollzug dieser Akte dem Menschen etwas Ursprüngliches geschieht, weil es sich hier um "eine kosmische Funktion innerhalb der Menschheit"¹³⁵⁾ handelt, "schlechthin um das Geistige in seinem Ringen um Selbstdarstellung im Menschen in Freiheit, in Reinheit, in reiner Form, in einem ungestörten, "natürlichen", harmonischen, organischen Aufbau"¹³⁶⁾.

Die in der "Schaukraft" verwurzelten "Grundformen der Selbsterziehung" sind für Petersen nur ein Aspekt des Problems der Übernahme von situativen Spannungen. Zur rezeptiven Einstellung zur Welt, zum hinnehmenden Schauen gehört - wie gesagt - polar unlösbar eine andere Art der Auseinandersetzung mit der Welt: der aktive Ausgriff des Menschen auf die ihm begegnenden Weltgehalte. Diese Gehalte fordern ihn nicht nur zum "Überlegen", "Philosophieren" usw. auf, in bestimmten Situationen ist der Mensch vielmehr genötigt, wenn er die Situation bewältigen will, sich der Situationsgehalte durch spezifische Tätigkeitsformen zu bemächtigen.

Die ursprünglichen Formen der Weltbemächtigung " n a c h a u ß e n h i n " sind für Petersen " G e s p r ä c h (Unterhaltung); S p i e l ; A r b e i t u n d F e i e r "¹³⁷⁾. Wenn sie auch Formen des Tätigseins "nach außen hin" sind, so müssen sie doch - wie die "Grundformen der Selbsterziehung" - im "Schauen" gründen. Bildenden und erzieherischen Wert hat für Petersen nur das, was "über (die Grundformen des Tätigseins nach außen) in (die Grundformen des rezeptiven Aufnehmens) eingeht oder über diese geleitet unter jene fällt"¹³⁸⁾. Das aktive Ausgreifen auf die Situationsgehalte setzt also immer, wenn es nicht Selbstzweck sein soll, die "Innenschau"¹³⁹⁾ und das Nachdenken in Muße voraus.

In den folgenden Kapiteln soll nun erläutert werden, welche schulpädagogischen und didaktischen Konsequenzen Petersen aus diesen Voraussetzungen im Hinblick auf Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jena-Plan zieht.

Das Gespräch im Jena-Plan

Überblickt man die Schriften Petersens, in denen er sich über die elementare pädagogische Funktion des Gesprächs und über Schule und Gespräch äußert, so mag zunächst die darin zum Ausdruck kommende Wertschätzung überraschen, wo Petersen doch mit Entschiedenheit eine "Schule des Schweigens und der Stille"¹⁴⁰⁾ postuliert, die "Nichtigkeit einer Schule des Wortes und des Redens"¹⁴¹⁾ geißelt und vor einer "Überschätzung des Wortes"¹⁴²⁾ warnt. Der Zusammenhang, in dem diese Äußerungen stehen, macht deutlich, daß sie als Kritik verstanden werden müssen, als Kritik an einer Schule, in der gerade das Gespräch nicht heimisch ist, deren wesentliches Merkmal vielmehr der methodisch bis in alle Einzelheiten rational geplante Lehrgang ist, der neben dem Lehrvortrag höchstens Raum läßt für ein begrenztes Frage- und Antwortspiel. Für Petersen aber ist der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Arbeit nicht der Lehrgang mit seinen methodischen Stufen, sondern das "natürliche Lernen", "der freie Bildungserwerb", dem sich "alles Kunstlernen oder Aufgabellernen soweit wie irgend möglich ... anschließen, dessen Formen und Situationen (es) nachzubilden hat"¹⁴³⁾. Es wurde schon dargelegt, daß das Gespräch, ohne das das Leben des Menschen überhaupt nicht denkbar ist, eine natürliche Situation und Bildungsform im Sinne Petersens ist (siehe S.). Das Gespräch im Schulleben muß sich deshalb so abspielen, wie es sich im täglichen Leben darstellt, es muß "die unmittelbare, pädagogisch ausgebaute Fortsetzung (der) Gespräche um das Kind im Familienkreise"¹⁴⁴⁾ sein. So wie sich die Eltern und Geschwister mit einem Kind unterhalten und mit ihm Fragen und Probleme erörtern, so muß in der Schule mit ihm gesprochen werden, wenn die Schule "Lebensstätte des Kindes" und nicht einseitig Unterrichtsanstalt sein soll. Eine wichtige pädagogische Vorbereitung des Gesprächs ist für Petersen, daß die dem Lehrgang adäquate Sitzordnung des Hörblocks aufgegeben wird. Für Petersen ist die dem Gespräch angemessene Sitzordnung der "Kreise"¹⁴⁵⁾. Die Veränderung der Sitzordnung ist nicht allein etwas Äußeres,

etwas Unwesentliches, sondern schon eine wichtige pädagogische Entscheidung. Die äußere Zuwendung der Gesprächsteilnehmer zueinander im Kreis soll die innere Zuwendung vorbereiten und ermöglichen. Oder wie Petersen es sagt: "Die in der Kreistrunde versammelten Menschen sind einander voll zugewandt, jeder ist dem anderen ausgeliefert"¹⁴⁶). Die Gesprächsteilnehmer sind "ganz aufeinander bezogen"¹⁴⁷). Die Gleichrangigkeit der Partner dokumentiert sich allein schon in der äußeren Form der Sitzordnung. Jeder Partner kann sich nun "als ganzer Mensch dem anderen zeigen" und dazu bereit werden, "sich zu stellen, aufzunehmen, darzubieten, g e s e l l i g u n d g e l e h r i g zu sein"¹⁴⁸). Nichts steht zwischen den Partnern, kein Gegenstand, erst recht kein Lehrer; der sichtbare freie Raum innerhalb des Kreises ermöglicht den direkten Kontakt und die unmittelbare Begegnung der Partner miteinander. Erst wenn diese äußeren und inneren Voraussetzungen geschaffen sind, kann sich ein Gespräch entwickeln. Gewiß, bisweilen wird ein solches Gespräch nur eine leichte Plauderei, eine einfache Unterhaltung sein können. Aber Petersen geht es eigentlich beim Kreisgespräch um etwas anderes. Die Unterhaltung soll in der Jena-Plan-Schule nicht um der Unterhaltung willen geführt werden. Sie soll möglichst "bildende"¹⁴⁹) Unterhaltung sein, Unterhaltung "belehrender Art"¹⁵⁰) oder ein "Lehrgespräch"¹⁵¹), wie Petersen es an einer Stelle in der "Führungslehre" und im "Kleinen Jena-Plan" nennt. Der Terminus "Lehrgespräch" verdeckt allerdings etwas den Sachverhalt und ist nicht ganz glücklich gewählt. Vielleicht ist sich Petersen selbst darüber im klaren. Daß er "Lehrgespräch" mit Anführungsstrichen versieht (wenigstens in der "Führungslehre"), mag darauf hindeuten. Vom Wesen der Sache her ist das, was er meint G e s p r ä c h ; er betont auch ausdrücklich, daß die Unterhaltung mit den Kindern "sinnvoll geführt" und nicht "lehrgangsgemäß abgehandelt"¹⁵²) werden soll. Wenn Petersen von "sinnvollem Führen" spricht, so bedeutet das von vornherein, daß der Lehrer in diesem Fall auf die direkte Lehre verzichten muß, daß er zurücktreten muß, daß er "mit

seinem Wissen und Können in die Gesamtlage des ^{s i c h}
e n t w i c k e l n d e n G e s p r ä c h s " ¹⁵³⁾ ein-
gehen muß. Das Gespräch entwickelt sich nicht an dem, was
er darbietet und sagt. Der Sinn des Gesprächs liegt auch
nicht - wie beim Lehrgang - in der Unterrichtung Unwissen-
der, "sondern im "Meinungsaustausch" derjenigen, die sich
etwas über eine Sache zu sagen haben"¹⁵⁴⁾, denen etwas zum
Problem geworden ist und die sich gedrängt fühlen, sich über
dieses Problem auszusprechen. Es entzündet sich nie ein Ge-
spräch an Dingen, die selbstverständlich sind. Petersen ist
davon überzeugt, daß sich Fragwürdigkeit und Problematisches
am ehesten ergibt, wenn man mit den Kindern in eine
" w i r k l i c h k e i t s w a h r e Beobachtung"¹⁵⁵⁾ der
Dinge eintritt. Was aber das Gespräch in Gang bringt und
hält, ist nicht die gleichsam "nackte Tatsache; sondern jeder
der beobachtet, sieht das Ding aus seiner Perspektive, es hat
eine spezielle Bedeutung für ihn, jeder gibt ihm seine Deu-
tung, jeder hat seine Meinung vom Gegenstand. In diesem
Sinne ist das Gespräch Meinungsaustausch: man muß die Meinung
der anderen hören, sie aufnehmen, sie mit der eigenen ver-
gleichen und eventuell angleichen. Deshalb muß sich - wie
Petersen fordert - jeder fragen: "Hat das, was du sagst oder
tust oder fragst, jetzt und hier einen Sinn?"¹⁵⁶⁾ Bringt es
die Meinungen näher? Führt es zum Kern der Sache? Führt es
zu einem Abschluß; d.h. zu einer gemeinsamen Überzeugung?
Jeder Partner ist also in jeder Phase des Gesprächs gezwun-
gen, seine Meinung, sein Wissen und seine Erfahrung so zu
begründen, daß sie überzeugen können. Insofern kann also
Petersen von "bildender Unterhaltung" sprechen. Im Gespräch
werden nämlich nicht nur personale Beziehungen hergestellt,
die Einzelerkenntnisse werden ebenso in eine sinnvolle Be-
ziehung zueinander gebracht und zusammengefaßt;¹⁵⁷⁾ das
Problem wird erkannt, begründet und soweit wie möglich zu
einer Lösung geführt, die alle überzeugen kann.
Allerdings wird es kaum ein Gespräch geben, das nicht neue
Fragen aufwirft, neue Probleme aufbrechen läßt. Das Gespräch
hat also fast immer eine zum Unterricht führende Tendenz,

wie umgekehrt der Unterricht die Kinder auf einen Stand des Wissens bringt, der "sie in einer Weise des "Überfließens" zur Aussprache drängt"¹⁵⁸). Dieser Unterricht muß aber nicht notwendigerweise darstellend-entwickelnder Unterricht durch den Lehrer sein. Der Jena-Plan bietet vielmehr eine Reihe von Möglichkeiten an, die zwischen den Alternativen Kreisgespräch und Lehrgang liegen. Soll in einer bestimmten Situation etwas dargelegt werden (etwa im Erdkundeunterricht an der Landkarte), rückt also "der Gegenstandsbezug stärker in den Vordergrund, beansprucht das Gesetz der Sache konkreter und intensiver die Gestaltungskräfte der Kinder"¹⁵⁹), dann würde ein Gespräch im Kreis diese Bemühung um den Gegenstand nur erschweren. In einem solchen Fall empfiehlt Petersen eine andere Sitzordnung, den "Halbkreis" nämlich oder "eine halbkreisähnliche Form ("Hufeisen")"¹⁶⁰). Auch hier wird also durch die äußere Anordnung die innere Hinwendung zum Gegenstand ermöglicht. In dieser Situation liegt die Führung wesentlich stärker beim Lehrer, als beim Kreisgespräch. Sie liegt **a l l e i n** beim Lehrer, wenn die Kinder im "Hörblock"¹⁶¹) sitzen, wenn sie also Zuhörer des Lehrervortrags sind. Die "stark bindende Kraft" des Hörblocks wird im Jena-Plan immer dann gewählt werden müssen, "wenn eine Gemeinschaft tief in einen Stoff eindringen will"¹⁶²), wenn es darum geht, daß die Kinder etwas aufnehmen sollen. Jeder Inhalt bekommt also im Jena-Plan "die adäquate Form"¹⁶³), "Wesensgehalt und Erscheinungsform" stimmen, wie Wilhelm Kosse dargestellt hat, im Jena-Plan überein.¹⁶⁴) Es wird dadurch nicht nur "die **W a h r h a f t i g k e i t** des Erlebens und die **E c h t h e i t** der seelischen Äußerungen und Reaktionen in allen Dingen"¹⁶⁵) ermöglicht, sondern auch jede didaktische Einseitigkeit und Einförmigkeit vermieden. Unterricht und Gespräch stehen nicht isoliert als erratische Blöcke im Schulleben. Sie bedingen sich vielmehr einander und münden immer wieder ineinander ein. Der Unterricht bietet immer Gesprächsanlässe, vor allem, wie Werner Loch nachgewiesen hat, der Selbstunterricht der Kinder im Gruppenunterricht und mit Arbeitsmitteln, wofür im Jena-Plan reiche Möglichkeiten geboten werden.¹⁶⁶) Und Rudi Maskus hat nachgewiesen,

daß das Gespräch keineswegs gegen das Gesetz der pädagogischen Ökonomie verstößt, sondern im Gegenteil die Schüler zu besseren Leistungen kommen läßt.¹⁶⁷⁾ Die Gesprächsanlässe, die der Selbstunterricht der Kinder und der darbietende Unterricht des Lehrers bieten, müssen nicht immer unbedingt im Kreis realisiert werden. Gespräche kann der Lehrer auch mit einzelnen Schülern, mit Arbeitsgruppen bei der Gruppenarbeit führen oder etwa bei Besichtigungen und "Lehrspaziergängen"¹⁶⁸⁾. Entscheidend aber ist immer, daß der Anlaß "echt" ist. Ein solcher Anlaß kann schon bei der Wiederholung eines Unterrichtsthemas gegeben sein, wenn es sich herausstellt, daß bestimmte Fragen noch nicht hinreichend geklärt sind, wenn nur unklar Gewußtes zur Sprache gebracht wird, das sich im Gespräch erhellen läßt, oder wenn die Absicht besteht, etwas Bestimmtes durchzuführen, das vorbereitend besprochen werden muß. Von hier aus läßt sich nun erkennen, welchen Reichtum an Möglichkeiten für das Gespräch der Jena-Plan bietet. Jeder, der sich darüber im klaren ist, was das Gespräch für die Menschwerdung des Menschen bedeutet, wird diese Möglichkeiten dankbar anerkennen. Es wird aber auch klar, daß eine Schule, in der das Gespräch eine so elementare Funktion hat, doch durchaus zugleich eine Schule "des Schweigens und der Stille" sein kann; denn das Gespräch lebt ja nicht allein von der Rede und vom Sagen, sondern ebenso vom Vernehmen, Aufnehmen, Hören und Lauschen; vom Sicheinbringen des Menschen in die Gesprächssituation und vom Sichergreifenlassen durch den Partner. Erst recht ist sie eine Schule, in der das Wort nicht überschätzt wird, in der es vielmehr die Funktion übernehmen kann, die es vom Wesen der Sache her hat: Partnerschaft zu stiften.

Das Spiel im Jena-Plan

In der "Führungslehre des Unterrichts" beklagt Peter Petersen, daß die Schule allzu lange und viel zu einseitig in der **A r b e i t** die einzige Form des Lernens gesehen hat. Die anderen, gleich wichtigen und "zur vollen Menschwerdung unentbehrlichen Formen" der Bildung habe die Schule vernachlässigt und damit eine unnötige und bittere Härte über den Schulunterricht gebracht. Mit Ironie fügt er hinzu: "Der alte Aristoteles hatte ja recht: "Beim Lernen spielt man nicht. Das Lernen tut weh"¹⁶⁹).

Mit dieser Klage steht Petersen nicht allein. Es ist die Klage, die von den meisten Schulreformern im ersten Drittel dieses Jahrhunderts immer wieder vorgebracht wird und die so etwas wie ein verbindendes Moment in allen Gegensätzen der einzelnen pädagogischen Reformströmungen ist. Man ist sich darin weitgehend einig, daß man Mittel und Wege finden müsse, um dem Unterricht die Einseitigkeit und die Härte zu nehmen, um den didaktischen Materialismus, den vom Lehrer diktierten Klassenunterricht und die Einseitigkeit des direkt-synthetischen Lehr- und Lernverfahrens zu überwinden, das die Volksschule fast ausschließlich beherrschte und belastete. Das **R e f o r m m o t i v** ist also bei Petersen im Grundsatz das gleiche wie bei den übrigen Reformern. Grundsätzliche Übereinstimmung zwischen den Schulreformern der pädagogischen Reformbewegung und Peter Peter Petersen läßt sich auch im **R e f o r m a n s a t z** feststellen: Für die pädagogische Reformbewegung ist einer der wichtigsten Begriffe die Selbsttätigkeit; von der Aktivierung der Selbsttätigkeit erhoffte man sich eine Veränderung der Schulwirklichkeit und ein freieres und bildungsintensiveres Unterrichten und Lernen. Wir sahen, daß diese reformpädagogischen Grundanliegen auch eine verstärkte Pflege des kindlichen Spiels, der ursprünglichsten Form der Selbsttätigkeit, unmittelbar nahelegte (siehe S.). Aber die Stellung Petersens zum Spiel macht doch auch mit allem Nachdruck deutlich, daß er zwar teilweise die gleichen oder ähnliche Wege beschreitet wie die anderen Reformer, daß sein Reformversuch jedoch hinsichtlich des **R e f o r m z i e l s** kaum einen Vergleich mit anderen

Schulreformversuchen zuläßt. Man wird deshalb den Gedanken Petersens nicht ganz gerecht, wenn man sie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt betrachtet, daß sie eine "ausgleichende Synthese"¹⁷⁰⁾ des reformpädagogischen Gedankengutes darstellen. Das, was in der Pädagogik Petersens das "ausgleichende" Moment ist, wird man nur richtig in den Blick bekommen, wenn man sich vergegenwärtigt, was das Eigentlich-Neue an ihrer Konzeption ist. Das Neue kündigt sich schon in der Formulierung Petersens an, wenn er davon spricht, die Schule habe die "zur v o l l e n M e n s c h w e r d u n g unentbehrlichen Formen" der Bildung vernachlässigt.¹⁷¹⁾ "Volle Menschwerdung", von diesem Begriff her läßt sich erst erkennen, welche Bedeutung Petersen dem S p i e l (zusammen mit den anderen Grundformen der Bildung) in seiner Schulkonzeption zumißt. Natürlich wird das Spiel bei Petersen auch aus den Gründen in die Schule hineingenommen, die für die übrigen Schulreformer entscheidend sind: Auflockerung des Unterrichts, Gegengewicht gegen eine einseitige Intellektualisierung der Schule usw. Aber Petersen greift auf das Spiel nicht primär aus m e t h o d i s c h e n , sondern aus p ä d a g o g i s c h e n Gründen zurück, das heißt, er nimmt das Spiel in seine Schulkonzeption auf, um es in den Dienst an der Menschwerdung des Kindes zu nehmen. Darin unterscheidet er sich grundsätzlich von den übrigen Schulreformern. Das Problem der "Humanisierung" des Kindes durch das Spiel läßt sich am ehesten erhellen, wenn man auch an dieser Stelle klarmacht, was es mit dem Begriff der "Pädagogischen Situation", dem Zentralbegriff der Schulkonzeption Petersens auf sich hat.

In einem vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt (siehe S.), daß zwischen S p i e l t ä t i g k e i t und S p i e l g e s c h e h e n phänomenal unterschieden werden muß. Dem Spieler steht das Spielgeschehen als ein objektives Phänomen gegenüber, das situativen Charakter hat, das nämlich den Spieler reizt und auffordert, sich diesem Phänomen zu konfrontieren und zu handeln. Das Spezifische, das "Spielerische" dieses Handeln liegt darin, daß der

Spieler ganz bestimmte Impulse geben muß, damit sich ein von seinem Tun ablösendes, in sich selbständiges Geschehen lösen kann, um "unendliche Wirkungen ins Schweben"¹⁷²⁾ zu bringen. Das aktive Impulsgeben ist nur eine Seite der Spieltätigkeit. Vom Spieler wird zwar höchste und wachste Aktivität verlangt, zugleich aber wird von ihm, damit das Spiel scheinhaft wirken kann, tiefste Hingabebereitschaft gefordert.¹⁷³⁾ Das Spielgeschehen, dessen Merkmale Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit sind (siehe S.), empfängt von der Spieltätigkeit des Spielers nur die Impulse. Was mit diesen Impulsen geschieht, wenn sie einmal gegeben worden sind, "geht über die Macht des Handelnden hinaus. Es muß darüber hinausgehen, wenn Spiel zustande kommen soll"¹⁷⁴⁾. Das Spiel fordert, um zustande zu kommen, das **Z u g l e i c h** von Tun und Lassen, von Handeln und Hingabe, von Aktivität und Kontemplation. Die konkrete Spielsituation fordert vom Kind "die volle Beteiligung seines Selbst"¹⁷⁵⁾, in die Spielsituationen muß es mit der ganzen Kraft seines Ich hineingehen, um sie zu bewältigen, d.h. um das Spiel in die Schwebe zu bringen, die alle Anstrengung unsichtbar macht. Das Spiel bietet also dem Kind die Möglichkeit, sich selbst zu behaupten und zu verwirklichen, sein Dasein in den verschiedenen Spielsituationen immer stärker zu konkretisieren und zu durchformen. Indem aber das Kind in jedem Spiel irgendwie die Grenze seiner Macht erfährt, die Grenze seines Handelnskönnens und den Zwang, sich hingeben zu müssen, kann es die für die Konstituierung seines Menschseins notwendige Unbedingtheitserfahrung machen. In jedem echten Spiel ist also für das Kind die Möglichkeit enthalten, ohne daß es ausdrücklich darüber belehrt oder daß es ihm unbedingt immer bewußt werden müßte, die Grunderfahrungen zu machen, die der Mensch bei der Bewältigung der ihm aufgegebenen Situationen zu machen vermag.

Auf die Rolle, die dem Spiel bei der Humanisierung des Menschenkindes zukommt, hat Friedrich Fröbel schon ausdrücklich hingewiesen, wenn er davon spricht, daß die Hilflosigkeit

des Menschenkindes im Grunde kein Mangel, sondern der Ausdruck einer besonderen Vollkommenheit des Menschen ist: Die "Unbehilflichkeit", wie Fröbel sagt, ist gerade das, was die Kraftanspannung des Menschenkindes angesichts der entgegenstehenden Widerstände herausfordert: "denn eben die Besiegung oder vielmehr diese Durchdringung oder so Vernichtung der äußeren Hemmnisse des Lebens durch die eigne Willens-, durch die gesteigerte Tatkraft, diese ist es, welche dem Menschen im eignen Bewußtsein Friede, Freude und Freiheit gewährt, also ihn zur Gottähnlichkeit, wozu er berufen ist, erhebt"¹⁷⁶).

Man muß sich allerdings darüber klar sein, daß im kindlichen Spiel nur die M ö g l i c h k e i t der Humanisierung steckt, Möglichkeiten, die faktisch auch ausbleiben können, wenn etwa im Spielsubjekt spezifische Bedingungen nicht erfüllt werden. Deshalb ist es immer von entscheidender Bedeutung, w i e die Spielsituation dem Spieler begegnet, wie intensiv und anregend sie ist, damit sich der Spieler ihr in der Weise stellen kann, die sein ganzes Selbst herausfordert.

Damit auch die S c h u l e optimale Möglichkeiten zur "Humanisierung" des Kindes bieten kann, baut Petersen im Jena-Plan eine Schul w e l t auf, die eine dem Kinde naturgemäße und seine Aktivität natürlich herausfordernde Reizwelt ist, in der u.a. auch genügend Reize zum Spielen enthalten sind. "Naturgemäß" ist diese schulische Reizwelt, weil sie "eigenartig jene Lernwelt fortführt, in der das Kind vor dem Eintritt in die Schule "natürlich lernt"¹⁷⁷), in der es keinen die jugendlichen "Körper, Seelen und Geister beengenden, belastenden Zwang gibt, sondern ein Zusammenleben und Arbeiten, welche das Gefühl der "Freiheit" erhalten, damit Behaglichkeit und Wohlempfinden auslösen, kurz, die Voraussetzungen für eine Emotionalität, aus der Funktions- und Aktionslust so frei entspringen, wie in der Lernwelt des Kindes v o r dem Schulbesuch"¹⁷⁸). Zwar führt diese Schulwelt die "natürliche Lernwelt" des Kindes ohne inneren Bruch fort, aber sie transponiert diese "natürliche Lernwelt" in einer spezifischen Weise. Deshalb

kann Petersen davon sprechen, daß die Schulwelt der "natürlichen Lernwelt" überlegen ist, daß sie noch bessere Reizmöglichkeiten bietet, "weil eben zielbewußter ordnende, voraussehende und fürsorgende, fachlich eingestellte Denk- und Liebeskräfte des Leiters der Gruppe dieses Leben überwachen, es nach Bedarf bereichern und gliedern, immer besser und erfahrungsreich Vorsehung spielen können"¹⁷⁹⁾.

Im Jena-Plan Petersens wird der bruchlose Übergang von der "natürlichen" Spiel- und Lernwelt zur "Schulwelt" noch dadurch unterstützt, daß das Schulzimmer als ein echter Lebens- und Wohnraum für die Kinder eingerichtet wird. Petersen greift auch hier einen Gedanken Fröbels auf, der sich wie kein anderer Pädagoge der Funktion des Wohnraumes bei der Erziehung des Menschen bewußt war. Der als "Schulwohnstube"¹⁸⁰⁾ eingerichtete Schul- und Unterrichtsraum besitzt, wie Petersen feststellt, die größte Bedeutung, weil er "die unentbehrliche Voraussetzung für die Bildung von Gemeinschaft (ist)"¹⁸¹⁾. Wie Fröbel es in seiner Keilhauer Anstalt versuchte und vorbildlich gestaltete, will Petersen in der Schule einen echten Lebens- und Wohnraum gewinnen, in dem sich die Schüler "frei gegeneinander und voreinander bewegen dürfen"¹⁸²⁾. In der Schulwohnstube der unteren Jahrgänge ist alles aus dem Wege geräumt, was die freie Spielentfaltung der Kinder hemmen könnte: "Die Kleinen ... dürfen sich frei bewegen und mit dem beschäftigen, was ihnen am liebsten ist. Als Bindung kommt nur das Rücksichtnehmen beim Bewegen in unseren Räumen hinzu. Es ist kein Bruch vom früheren Leben zum jetzigen"¹⁸³⁾. Die Kinder dürfen sich im Raum nicht nur frei bewegen, sie dürfen den Raum auch selbst gestalten, sie dürfen ihn sich "erobern"¹⁸⁴⁾, er wird ihnen anvertraut, sie dürfen die Dinge, die sie gern haben, mit hineinnehmen und werden so an den Raum gebunden. In diesem Raum, in dem das Kind seinem Spieltrieb und seinem Bewegungsdrang nachgehen kann, begegnet es aber auch seinen Mitschülern und seinem Lehrer, erfährt es, daß es Rücksicht nehmen muß auf das Spiel und die Bewegung der anderen Kinder im Raum, erfährt es, daß ihm sittliche Aufgaben gestellt werden und daß es Verantwortung für andere Kinder hat. Mit

aller Entschiedenheit betont deshalb Petersen, die Schulwohnstube sei "ein, nein, .. das hervorragendste Mittel für sittliche und soziale Bildung für Zucht im Vollsinn des Wortes"¹⁸⁵⁾. In der Schulwohnstube können sich die Kinder unter den gleichen Gesetzen, die außerhalb der Schule im täglichen Leben herrschen, zu einer Spiel- und Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden; in ihr sind sie "ein System ineinander spielender, zueinander hindrängender, sich ergänzender und darum auch einander fördernder liebender Kräfte aufblühender junger Menschenkinder"¹⁸⁶⁾. So kann die Schulwohnstube den Kindern das sein, was Fröbel vom Familienleben sagte: "die Quelle allen irdischen Glücks"¹⁸⁷⁾.

Wenn auch schon von hier aus das Eigentlich-Neue der Schulkonzeption Petersens erkannt werden kann, wenn auch schon hier deutlich wird, wie sehr sich seine Schulkonzeption von der der anderen Schulreformer der pädagogischen Reformbewegung unterscheidet, so wird der neue Weg Petersens erst recht klar, betrachtet man die Rolle des Lehrers bei der Spielgestaltung im Jena-Plan. Gewiß ist der Lehrer in der Jena-Plan-Schule auch "der sorgliche Hüter und Ausleger der Spielregeln"¹⁸⁸⁾. Aber seine Aufgabe geht noch weit darüber hinaus. Ihm obliegt es, das Schulleben so zu ordnen, eine solche Atmosphäre zu erzeugen, damit sich das Spiel, dort wo die Situation es erfordert, überhaupt entfalten kann. Er muß den Spielrahmen herstellen, innerhalb dessen das Spiel in Gang kommen kann. Innerhalb der Spielsituation bleibt er der leitende, still und taktvoll regelnde Führer. In Situationen, in denen sich ein freies, ungebundenes Spielen entfalten kann, wird er sich mehr zurückhalten müssen als in solchen Situationen, in denen das Spiel in den Dienst unterrichtlicher Zwecke genommen wird. Er ist der Anwalt des spielenden Kindes, er räumt die Hindernisse aus dem Weg, die die Freiheit der kindlichen Spieltätigkeit einschränken könnten. Aber er vertritt zugleich den Anspruch, den das Spiel an das Kind stellt. Auch hier oder gerade hier wird von ihm höchster Takt gefordert: nicht er stellt die Ansprüche direkt; er ordnet vielmehr die Situation derart vor, damit die Spielbewegung selbst mit aller Klarheit ihre Ansprüche an das Kind stellen kann,

damit sich der Erfahrungskreis des Kindes nicht durch seine (des Lehrers) Lehre, sondern eben durch das Spiel selbst fortschreitend erweitern und formen kann. In der Jena-Plan-Schule baut also der Lehrer **n i c h t** durch **d i - r e k t e** Lehre den "Gedankenkreis" des Kindes synthetisch auf, vielmehr wird von ihm gefordert, daß er **i n - d i r e k t** vorgeht, d.h. daß er die situationsgemäßen Arrangements trifft und daß sich das Kind selbst in der Weise der **A n a l y s e** seinen Erfahrungskreis anhand des vom Lehrer vorgenommenen konkreten Arrangements durchformt und durchgliedert. Hier, an dieser Stelle, wird mit aller Klarheit deutlich, wie sehr Petersen sich von der "alten" Schule distanziert, wie er sich aber auch vom Reformweg der meisten Pädagogen der pädagogischen Reformbewegung fortbewegt.

Neben dem im Schulleben sich immer wieder entwickelnden freien Spiel, den der körperlichen Ertüchtigung dienenden "Zweckspielen"¹⁸⁹⁾, dem phantasiebetonten Spiel mit Werkmaterial¹⁹⁰⁾ und den Lernspielen (von ihnen wird noch in einem anderen Kapitel die Rede sein müssen), wird dem **D a r s t e l l u n g s s p i e l** in der Jena-Plan-Schule große Aufmerksamkeit gewidmet. Petersen nimmt hier Spielformen in seine Schule auf, die in der Jugendbewegung eine besondere Pflege erfuhren und von dort her, vor allem über die Landerziehungsheime, den Zugang in die Volksschule fanden.

Das Darstellungsspiel verdient deshalb ausdrückliche Erwähnung, weil bei seiner Betrachtung die für Petersens Konzeption so wichtige **s o z i a l e** Komponente des Spiels besonders klar wird. Zwar weist jedes Spiel stets über das Subjekt des Spielers hinaus. Immer werden bestimmte Dinge und Partner mit in den jeweiligen Spielkreis einbezogen. In besonderem Maße aber gilt dies natürlich für das **D a r s t e l l u n g s s p i e l**. Jedes Subjekt, das im Spielkreis steht und in ihn einbezogen wird, muß sich ernsthaft der jeweiligen konkreten Spielidee unterwerfen, muß sich darum bemühen, die Spielidee zu verstehen und muß seine Kenntnisse zur Verwirklichung der Spielidee einsetzen, muß sich disziplinieren, muß Rücksicht auf die Spielweise und die Rolle der Partner nehmen, weil jede Willkür sich als peinliche Störung

bemerkbar macht oder sogar das Spiel zerstört. Indem sich das Subjekt, das spielende Kind, an die Spielidee hingibt, erfährt es so, ohne daß es wiederum von außen belehrt werden müßte, die Anforderungen des sozialen Lebens aus dem Spiel heraus in einer elementaren Weise. Das Spiel sagt ihm rigoros und schonungslos, daß es seinen Egoismus und seinen Geltungsdrang bei den vielfältigen Formen des Darstellungsspiels mäßigen muß und daß es sich objektiven Normen und Sitten zu unterwerfen hat. Das Spiel "sagt" ihm das zwar schonungslos, aber - darin liegt der entscheidende Effekt - das Spiel "sagt" es dem spielenden Kind sachlich und leidenschaftslos und deshalb mit besonderem Nachdruck.

Am Beispiel des Darstellungsspiels wird noch einmal deutlich, daß das Spiel im Jena-Plan primär nicht wegen methodischer und didaktischer Vorteile Beachtung findet, sondern daß sich Petersen vor allem des p ä d a g o g i s c h e n Wertes des Spiels bewußt ist. Das Kind in der Schule ist für Petersen primär nicht der zu unterrichtende Schüler, sondern der heranwachsende Mensch, dem die Schule zu seinem vollen Menschsein verhelfen muß. In diesem Sinne steht das Spiel im Jena-Plan vor allem im Dienst der "Humanisierung" des Kindes. Aber Petersen ist sich bewußt, daß das Spiel im Humanisierungsprozeß anderer, ergänzender Erziehungsformen bedarf, daß das Zusammenspiel aller Bildungsgrundformen erst den Humanisierungsprozeß vollendet.

Arbeit im Jena-Plan

K e i n e m Aufwachsenden, sagt Peter Petersen in seiner Schrift "Allgemeine Erziehungswissenschaft", dürfe man die Arbeit "romantisch ... verfärben"; man müsse sie ihm vielmehr hinstellen, "so wie sie ist". Und sie ist für den "Realisten" Petersen ein "Fluch". Ein Fluch bleibt sie, auch wenn sie das Christentum in eine "sittliche Aufgabe des Menschengeschlechts" umzukehren vermochte.¹⁹¹⁾ Dem heranwachsenden Menschen darf diese Tatsache nicht verschleiert werden, aber ihm muß zugleich gesagt werden, "was er aus ihr machen kann und s o l l , und dies ist hinzuzufügen:

daß ohne den Weg über die ernste, auch den Fluch und seinen Druck nicht ersparende Arbeit kein Weg zur Persönlichkeit führt und daß allem persönlichen Leben nicht der geringste Gehalt, vor allem aber die Tiefe, mit aus dem quillt, was er in der Auseinandersetzung mit der Arbeit erlebte"¹⁹²⁾. Petersen meint hier den "Fluch" der wirtschaftlichen Nutzarbeit, die das Schicksal jedes Menschen ist und für das er vorbereitet werden muß. "A r b e i t i s t L e b e n s n o t", sagt er an einer anderen Stelle, sie ist "hart, bitterhart und bitternotwendig", sie ist "unvermeidliches Menschenlos"¹⁹³⁾. Eine Vorbereitung für dieses Schicksal ist nicht nur deswegen nötig, damit der Mensch sich in dieser ökonomischen Arbeitswelt behaupten kann, sondern auch, weil dem Menschen von seiner Natur her das wirtschaftliche Handeln nicht liegt.¹⁹⁴⁾ Der Mensch entwickelt sich erst allmählich zu einem "wirtschaftlichen Individuum aus den Jahren des Spiels unter dem Einflusse seiner Umgebung, ein Einfluß, den die Lebensnot ausüben lehrt und dessen Formen diese bittere Lebensnot auszugestalten zwingt"¹⁹⁵⁾. Es ist also nicht so, daß die funktionalen pädagogischen Einflüsse der Arbeitswelt sich erst dann auswirken, wenn der Mensch als Arbeiter in sie eintritt. Sie umgibt vielmehr jeden Menschen (auch schon das Kind) in jedem Augenblicke seines Daseins, stellt ihre Ansprüche, beeinflusst ihn und zwingt ihn, sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Für Petersen ist nun die Frage, wie sich die intentionale Erziehung, wie sich die S c h u l e zu diesen Ansprüchen verhalten soll. Zwei Aufgaben, so scheint es, lassen sich aus den Ansprüchen der Arbeitswelt für die Schule ableiten. Zunächst eine negative: Die Schule darf auf keinen Fall zu einer "Etappe des Fortkommens im Wirtschaftsleben" gemacht werden.¹⁹⁶⁾ Sie muß sich gegen eine Alleinherrschaft des ökonomischen Grundsatzes unter dem leicht alles, auch der Mensch, zum bloßen Mittel zum Zweck werden kann, energisch zur Wehr setzen. Sie muß also alles abwehren, was die Menschwerdung des Menschen gefährden könnte. Sie muß ein Schonraum sein, in dem die Gesetze der ökonomischen Arbeitswelt gleichsam ausgesetzt sind.

Sie hat sich andererseits auf das zu richten, was den jungen Menschen "menschlich fördert und ihm hilft, aus seinem geistigen Schatz Gegenkräfte gegen die ermattende und abnützende Tagesarbeit selbständig zu mobilisieren"¹⁹⁷⁾. Nicht nach den augenblicklichen Bedürfnissen der Arbeitswelt hat die Schule zu fragen, sondern nach dem, was dem jungen Menschen zur Entwicklung seines Menschseins nötig ist. Das Wirtschaftsleben ist nach der Ansicht Petersens "in jeder Weise ungeeignet, durch sich über die Stufe der entwickelten Individualität hinauszuführen und die Persönlichkeit im Menschen zu vollenden"¹⁹⁸⁾. Der Mensch kann also nicht allein dadurch schon zum Menschen gebildet werden, daß man ihn einfach den funktionalen Kräften der ökonomisch ausgerichteten Arbeitswelt aussetzt. Petersen betont jedoch, man müsse sich der Realität des Wirtschaftslebens gegenüber "objektiv" verhalten und ihr "ablauschen ..., was aus diesem Betätigungsfelde, auf dem in unserer Kulturwelt alle Menschen irgendwie beschäftigt werden, ob sie wollen oder nicht"¹⁹⁹⁾, in die intentionale Erziehung hinüberzunehmen sei. Hinüberzunehmen ist nach der Ansicht Petersens "die Tatsache und der Charakter der Arbeit"²⁰⁰⁾, die Tatsache, daß die Arbeit unaufhebbar zur Existenz des Menschen gehört und daß sie immer etwas Hartes ist, von dem auch keine pädagogische Maßnahme den Menschen befreien kann. Mildern läßt sich allerdings die Härte - und auch das kann an der wirtschaftlichen Arbeit erkannt werden -, wenn im Arbeitenden "das Verständnis des Zusammenhangs, in dem sie steht, und des Zweckes, dem sie dient, geweckt und wachgehalten werden"²⁰¹⁾. Drittens muß die Erziehung beachten, daß die Arbeit immer - wie Petersen es ausdrückt - "genossenschaftliche" Arbeit ist, "d.h. alle Arbeitenden werden zu Genießern ihrer gemeinsamen Arbeit"²⁰²⁾. Viertens "muß jede Arbeit mithervorwachsen aus den Bedürfnissen derer, welche sie ausführen sollen und denen sie Befriedigung verschaffen"²⁰³⁾, denen sie Ertrag bringen soll, den jedoch nicht der "Einzelne als Einzelner" genießen soll, sondern vielmehr "innerhalb und als Glied seiner Kameradschaft"²⁰⁴⁾.

Es ist nun die Frage, welche p r a k t i s c h e n Möglichkeiten sich auf der Grundlage dieser T h e o r i e für das Schulmodell Petersens ergeben, wie das Schulleben gestaltet und organisiert werden muß, damit die Kinder darin so arbeiten können, daß sie zu ihrem Selbstsein gelangen und welcher Art dieses Arbeiten ist.

Theoretisch lassen sich im Jena-Plan zwei Formen der Arbeit unterscheiden: handwerkliche Arbeit und intellektuelle Arbeit. Ob nun handwerklich oder intellektuell gearbeitet wird, n i e sind ö k o n o m i s c h e Zwecke maßgebend, sondern i m m e r p ä d a g o g i s c h e .

Im 2. Band des sogenannten "Großen Jena-Plans" entfaltet Petersen zunächst ausführlich den pädagogischen Sinn und Wert der handwerklichen Arbeit. Die auf aktive Betätigung drängenden Lebenskräfte des Kindes auf die vielfältigste Weise zu fördern und zu entwickeln, darin sieht er die Hauptaufgabe des wirklichen Gestaltens.²⁰⁵⁾ Es geht ihm also primär nicht darum, durch handwerkliche Arbeit die Kinder auf die Arbeitswelt vorzubereiten, ihre Handfertigkeit so auszubilden, daß sie tauglich für ihren künftigen Beruf werden (er schließt das zwar nicht ausdrücklich aus, aber es ist für ihn allenfalls ein Sekundäreffekt), vielmehr geht es ihm um "die Förderung der allgemeinen Lebenskräfte und Lebensfreude sowie der spontanen Erfindungs- und Schaffenskraft des Kindes"²⁰⁶⁾.

Auf der Unterstufe kann von Arbeit im eigentlichen Sinne noch nicht gesprochen werden; denn es kommt Petersen nicht darauf an, daß die Kinder einen Gegenstand herstellen, sondern daß sie einfach, so wie es ihrer kindlichen Entwicklungsstufe gemäß ist, mit verschiedenen Materialien (etwa Holz, Metall, Papier) in Berührung kommen, damit spielen und experimentieren, ihre Phantasie spielen lassen, etwas bauen, zusammensetzen oder kleben und beim Spiel mit dem Material die Erfahrung machen, die sie befähigt, zukünftig immer sachgerechter mit ihm umzugehen. Es ist also n i c h t der L e h r e r , der die Kinder über den Umgang mit den Dingen belehrt, die D i n g e s e l b s t "offenbaren" sich den Kindern, indem die Kinder mit diesen hantieren. Der Lehrer ist nur "Organisator ...

des Milieus"²⁰⁷⁾ und stellt Materialien bereit. Erst wenn die Kinder ihre Erfahrungen am "sinnlichen Stoff" gemacht haben, spricht er mit ihnen über diese Erfahrungen und gibt Ratschläge, wie in Zukunft das Material und das Werkzeug besser behandelt werden können.

Die didaktischen Prinzipien, die Petersen hier postuliert, sind exemplarisch für seine pädagogische Konzeption. Sie verdienen deshalb besonders hervorgehoben zu werden. Der Sinn des Experimentierens mit dem Material liegt für Petersen nicht darin, daß die Kinder beschäftigt sind, daß sie irgendetwas tun, um sich etwa die Langeweile zu vertreiben. Was auch immer didaktisch unternommen wird, muß im Dienste der Menschwerdung des Menschen stehen. Den Plan der Menschwerdung verliert Petersen auch dann nicht aus dem Auge, wenn es "nur" darum geht, Kinder mit Material experimentieren zu lassen. Aber dieser zielsichere Plan ist, wie an diesem Fall schon klar wird, von den Kindern nicht zu merken. Gerade das hält Petersen aber für sehr wesentlich.²⁰⁸⁾ Indem die Kinder mit dem Material spielen und experimentieren, werden die Kräfte ihrer Phantasie, ihres Intellekts, ihres Körpers aktiviert, aber s i e spielen ja nicht deswegen, sondern weil sie Freude und Befriedigung dabei empfinden. Der Erzieher räumt ihnen alles aus dem Wege, damit nichts diese Freude stören kann, er stellt das Material bereit und arrangiert es so, daß sie spontan das Material ergreifen und im Umgang mit ihm Erfahrungen über den Weg des Versuchsens und Irrsens machen können. Der Erzieher verbirgt gleichsam seine pädagogischen Intentionen in das Material. Er kann dann nur abwarten und hoffen, daß es zu einer Begegnung zwischen dem Kind und dem Material kommt, zu einer bildenden, dem Kinde nicht immer bewußten, Auseinandersetzung zwischen den pädagogisch arrangierten Materialien und dem damit konfrontierten Kinde.

Noch einen Gesichtspunkt gilt es herauszuheben. Wir sprachen davon, daß eine Material- und Werkzeugbesprechung erst im A n s c h l u ß an die praktische Arbeit stattfinden soll. In dieser Besprechung werden die Erfahrungen der Kinder gesammelt, es wird besprochen, was man vielleicht besser machen könnte, was man eigentlich alles wissen und können

müßte, um sachgerecht arbeiten zu können, was man im Laufe des Arbeitsprozesses beachten muß, wie das Werkzeug richtig zu handhaben ist und wie man eigentlich werkgerecht arbeiten könnte und müßte.²⁰⁹⁾ Es wird auf diese Weise ein Elementarwissen und -können bereitgestellt, "das alle Kinder gleich notwendig brauchen"²¹⁰⁾, um sich besser in den folgenden Arbeitssituationen zurechtfinden zu können. Dieses Elementarwissen und -können nennt Petersen "Werkgrammatik"²¹¹⁾. Der Erzieher darf nur solches Material bereitstellen, an dem die Kinder lebenswahre, einfache und kindgemäße Techniken und Fertigkeiten erlernen können, "die so wirksam sind, daß sie die besten Wachstumsmöglichkeiten für das Kind bergen, ohne zuviel Kraft zu erfordern, formal und sachlich bilden und viel Freude bereiten"²¹²⁾.

Die "Werkgrammatik" ist dann die Grundlage der Werkarbeit auf der Mittel-, vor allem aber der Oberstufe der Volksschule. Diese Werkarbeit hat einen anderen Charakter als das Experimentieren mit Material auf der Unterstufe. Sie trägt die Züge echter A r b e i t . Die Ausgangslage für diese Arbeit ist grundsätzlich die gleiche wie beim Experimentieren auf der Unterstufe: die Schüler werden in eine konkrete Situation hineingestellt, aus der sich ganz bestimmte Aufgaben ergeben. War auf der Unterstufe diese Aufgabe vornehmlich dadurch zu lösen, daß mit dem Material experimentiert wurde, und war das Experimentieren selbst das zu erreichende Ziel, so geht es bei der Werkarbeit in den beiden oberen Gruppen darum, etwas ganz Konkretes, Vorweisbares und Nachprüfbares h e r z u s t e l l e n . Die Situation hat dadurch schon einen stärkeren Ernstcharakter bekommen. Der Schüler muß sich bemühen, die Arbeitsaufgabe zu erkennen, seine Arbeit zu planen, zielstrebig vorzugehen, um zu einem ganz bestimmten Ergebnis zu kommen. Die Qualität des Arbeitsergebnisses offenbart ihm dann, ob er sachgemäß gearbeitet hat. Der Weg, den der Schüler von der Aufgabenstellung bis zum Ergebnis zurücklegen muß, ist für den Schüler nicht immer ein Gang, der für ihn mit reiner Freude verbunden ist. Vielmehr ist es vielfach so, daß er Enttäuschungen erlebt, weil das Ergebnis nicht so ist, wie er es

sich vorgestellt hat, daß er neu beginnen muß, daß er aufgeben, daß er den Zwang und die Härte abschütteln möchte, die die Durchführung der Aufgabe mit sich bringt. Aber er darf nicht aufgeben, weil sein Arbeitsergebnis für andere wichtig ist, die auf dieses Ergebnis angewiesen sind. Damit hat man ein weiteres Charakteristikum der Arbeit in der Jena-Plan-Schule gewonnen: Arbeit ist dort - wie die wirtschaftliche Bedarfsarbeit - immer kooperative Arbeit (siehe S.). Die Situation, aus der die Arbeit herauswächst ist im Jena-Plan immer derart vorgeordnet, daß die Arbeit ein Ergebnis hat, das für alle Kinder der Arbeitsgruppe wichtig ist. Petersen erläutert dies etwa an der Vorbereitungsarbeit für die Feste und Feiern: "Wie wären", so schreibt er, "unsere Weihnachtsfeiern möglich ohne die Werkräume"²¹³). Es soll also eine Feier stattfinden; Voraussetzung ist, daß alle Kinder an ihr interessiert sind und daß alle sie wünschen und wollen. Damit ist eine echte und konkrete Situation gegeben, die voll von lösenswerten Aufgaben ist, an der sich der spontane Arbeits- und Schaffensimpuls der Kinder entzünden kann. Es handelt sich also hier nicht um ein Scheinproblem, das künstlich arrangiert wurde, sondern um eine Aufgabe, die aus dem Schul l e b e n heraus den Kindern "natürlich" zuwächst. Bei der Planlegung dieser Arbeit dürfen und müssen die Kinder "mitraten, mit aussuchen, mit entscheiden"²¹⁴), dürfen sie die Arbeitsaufgabe wählen, von der sie glauben, daß sie ihren Fähigkeiten entspricht oder die sie besonders interessiert. Sie haben also von vornherein die Freiheit der Wahl der Aufgabe, sie sind aber auch frei in dem, was das Arbeitstempo betrifft; sie können in dem Arbeitsrhythmus arbeiten, der ihnen angemessen ist. Petersen nimmt also in jeder Hinsicht auf die individuelle Lage der Kinder Rücksicht. Allen gemeinsam steht dann das Ziel vor Augen, das es zu erreichen gilt, um das sich alle gemeinsam bemühen müssen, weil es ein einzelner nicht erreichen kann. Bei dem oben angeführten Beispiel handelte es sich um ein Weihnachtsspiel. Die erzieherischen Möglichkeiten, sagt Petersen, "liegen nicht in erster Linie im zu spielenden Stück, sondern im gemeinsamen Bau der Bühne, in der Ausschmückung der Schule, in der Herstellung der Kostüme, im Entwurf und Druck von Programmen, Karten und

Plakaten"²¹⁵⁾. Sie liegen also im "natürlichen" Zwang zur Kooperation, in der Zusammenarbeit auf ein Ziel hin, das alle gemeinsam anstreben können, wollen und müssen. Pädagogisch bedeutsam ist, daß dieser Zwang nicht vom Lehrer ausgeht, die gemeinsam gewollte Sache stellt vielmehr ihre Forderungen, und jeder einzelne muß sich ihnen mit Ernst und mit ganzer Kraft beugen. Der einzelne Schüler arbeitet, selbst dort, wo er für sich allein arbeitet, nie i s o - l i e r t . In jedem Augenblick seines Arbeitens hat sein Können und sein individuelles Sein einen Wert für die Gemeinschaft, in der er arbeitet und für die sein Arbeitsergebnis von Nutzen ist. Er trägt mit seiner Leistung zu einem gemeinsamen Werk bei und erlebt seine Tätigkeit "inmitten einer lebenerfüllten echten Menschengemeinschaft"²¹⁶⁾.

Die didaktischen Kategorien, die man am Beispiel der in der Jena-Planschule üblichen W e r k a r b e i t entwickeln kann, gelten uneingeschränkt auch für den Bereich der g e i s t i g e n Arbeit. Petersen unterscheidet nicht einmal zwischen diesen beiden Formen. Ob ein Kind nun mehr handwerklich arbeitet oder sich einen bestimmten Wissensstoff aus dem Bereich der Natur, Kultur oder Religion aneignet, immer muß es bestimmte Schritte tun, um zu seinem Ziel zu gelangen. F o r m a l sind diese Schritte die gleichen, ob es sich um Werkarbeit oder um "geistige" Arbeit handelt. Kerschensteiner hat, wie an anderer Stelle dieser Arbeit ausgeführt wurde (siehe S.) diese Verlaufsformen der Arbeit mit einer nicht zu übertreffenden Klarheit beschrieben. Das Anliegen Petersens ist es, im Schulleben die optimalen Bedingungen dafür zu schaffen, daß die Kinder die einzelnen Arbeitsschritte überhaupt gehen können und daß sich die Arbeit pädagogisch auswirken kann. Die Bedingungen der Möglichkeit für die Arbeit, so wie Petersen sie sieht, wurden schon am Beispiel der Handarbeit aufgewiesen; sie können hier nur wiederholt werden: Ausgangspunkt für die geistige Arbeit muß immer ein e c h t e s Problem sein, das im Lebenskreis der Kinder auftaucht, das ihr Interesse weckt, ihre Schaffensimpulse spontan anfacht, das auf eine Lösung wartet und das die Kinder mit den ihnen zur

Verfügung stehenden Kräften auch wirklich lösen können. In der Regel ist auch diese geistige Arbeit kooperativ (so daß die "Gruppenarbeit", wie sie im Jena-Plan genannt wird, geradezu zum Kennzeichen des Jena-Plans wurde), und sie wächst aus den individualen und sozialen Bedürfnissen der Kinder heraus. Kooperative Arbeit ist sie in der Regel deshalb, weil "kein Menschenkind ... von sich aus selbständig ohne irgendwelche Berührung mit andern, also wie ein kindlicher Robinson, über sein Ich hinausgehende Bedürfnisse auch nur kennen (kann), sie können ihm nur von außen, von anderen zugeführt werden. Und es braucht diese, um daran sich, und zwar gerade das in ihm angelegte und zur Bildung treibende Geistige zu entfalten"²¹⁷⁾. Der einzelne, das ist ein wesentlicher Grundsatz Petersens, kommt nur zu sich selbst und zu seinem Menschsein durch die Gemeinschaft.

Eine weitere Bedingung der Möglichkeit für das Arbeiten sieht Petersen in der Muße. Wenn man Petersen recht versteht, fordert er nicht nur, daß die Muße der Arbeit gewissermaßen nur vorausgehen müßte, sie ist für ihn vielmehr ein die Arbeit auf jeder Arbeitsstufe begleitendes Moment: bei der Planlegung und Auswahl der Arbeitsgebiete, bei den einzelnen Arbeitsschritten, bei der Darbietung und der Zusammenschau der Teilergebnisse. Petersen fordert ausdrücklich, daß der Erzieher das Schulleben so zu ordnen habe, daß die Kinder "in Muße nachdenken und erwägen, sich ihre Aufgaben überlegen, sie in einer Innenschau zurechtlegen und dann erst ihre Lösungen nach außen setzen können"²¹⁸⁾, daß sie - wie er an anderer Stelle sagt, ihre Arbeit "in schweigendem Denken"²¹⁹⁾ verrichten können. Erst wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, kann das arbeitende Kind die Ansprüche erfahren, die ihm die Arbeit stellt, kann es die Forderungen erfüllen, die mit jeder Arbeit verbunden sind, das Unerbittliche, das mit jeder Arbeit verbunden ist, weil sie eben keinen anderen Ausgang duldet, als den, der in der Planung als Ziel gefaßt wurde, und das es erleben muß, wenn Arbeit bildend sein soll. So gesehen, erlebt das Kind das Unerbittliche als ein sachliches Problem, nicht als etwas, das die Bedingungen seiner Arbeit erschwert. Wie notwendig

das ist, was Petersen hier fordert und für das er überzeugende praktikable Lösungen anbietet, bestätigen etwa die Arbeiten Wolfgang Metzgers²²⁰⁾ und Walter Guyers.²²¹⁾ Sie zeigen auch, daß die Position Petersens keinesfalls überholt ist, daß sie im Gegenteil unverändert "modern" ist, weil die Schule unserer Zeit durchweg erschreckend wenige Möglichkeiten für kindliches Arbeiten bietet.

Man muß sich allerdings abschließend fragen, ob der Jena-Plan auch heute noch modern genug ist, den berechtigten Anforderungen, die die heutige Arbeitswelt an die Schule stellt und zu stellen hat, zu genügen, ob er überhaupt offen genug ist, auch die Probleme unserer Zeit zu lösen, ob die Ideen Petersens eine ausreichende Basis bieten, von der aus eine Lösung des Problems Arbeit und Bildung, so wie es sich unserer Zeit stellt, noch möglich ist. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn man eine erschöpfende Antwort auf die Frage zu geben versuchen wollte. Ein Blick in die einschlägige Literatur, für die das Buch von Franz-Josef Wehnes "Schule und Arbeitswelt"²²²⁾ in gewisser Weise als exemplarisch gelten kann, offenbart jedoch, daß Petersens Ideen nach wie vor von brennender Aktualität sind, und daß man im Grunde über seinen Ansatz nicht hinausgekommen ist, daß die Gedanken Petersens immer wiederholt und modifiziert werden, wenn man sich auch auf Petersen nicht ausdrücklich beruft, ja sogar dort, wo man ihn ignoriert. Der Mensch, darin scheint bei fast allen Pädagogen eine gewisse Einigkeit zu herrschen, ist am besten für die Arbeitswelt vorbereitet, dem schon in der Schule Möglichkeiten geboten wurden, sein Menschsein zu realisieren, der "zur Innerlichkeit und Weltoffenheit, Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit, Rücksichtnahme und Durchsetzungsfähigkeit, Festigkeit in der eignen Überzeugung und Toleranz gegenüber dem Andersdenkenden"²²³⁾ geführt wurde, dessen "Kräfte für ein menschenwürdiges Dasein mit seinen Aufgaben in Familie und Staat, in Beruf und Freizeit, gegenüber Mitmensch und Gott"²²⁴⁾ geweckt und gebildet wurden, der eine technische und praktische Elementarbildung

genossen und der gelernt hat, seine Arbeit geistig zu bewältigen. Für die Erreichung dieser Ziele aber bietet der Jena-Plan theoretisch und praktisch die reichsten Möglichkeiten.

Fest und Feier im Jena-Plan

Die Ausführungen Petersens zum Thema Fest und Feier nehmen einen bemerkenswert breiten Raum in seinen Schriften ein. Kaum ein Pädagoge hat in neuerer Zeit so ausführlich zu diesem Problem Stellung genommen und die Bedeutung von Fest und Feier für das Schulleben so nachdrücklich herausgestellt.

Es ist sehr schwierig, die Traditionen aufzuzeigen, auf die Petersen bei seiner Konzeption in einzelnen jeweils zurückgreift. Ausdrücklich beruft er sich auf die Theorien Philipp Hördts und Kurt Riedels, wie der Anmerkung auf Seite 35 der "Führungslehre" zu entnehmen ist, wobei er offensichtlich den Anregungen Hördts den Vorzug gibt. Es scheinen auch nicht nur, wie vielfach dargestellt wird, ausschließlich Anregungen der Reformpädagogik zu sein, die Petersen hier berücksichtigt, Anregungen etwa, die ihm die Feierpraxis der Landerziehungsheime boten, vielmehr werden unausgesprochen auch die Ideen Fröbels von Petersen aufgegriffen und verarbeitet²²⁵⁾, ohne daß sich sagen und nachweisen läßt, wo das jeweils geschieht. Im Grunde ist es für das Verständnis der Position Petersens aber auch unerheblich, hier nach der Tradition zu fragen. Will man Petersen verstehen, so kann man das eigentlich nur, wenn man nach seiner eigenen pädagogischen Grundkonzeption fragt und sich diese klarlegt, nach seinem Bildungs- und Erziehungsbegriff und nach den Intentionen, die ihn leiten. Das gilt nicht zuletzt auch für seine Fest- und Feierypädagogik. Es liegt Petersen nichts daran, eine autochthone Feiertheorie zu entwickeln. Vielmehr geht es ihm darum, den pädagogischen Wert und Sinn der Feier herauszustellen, darzulegen, was Fest und Feier als Pädagogische Situationen für die Menschwerdung des Menschen leisten können.

Dabei unterscheidet er nicht eindeutig zwischen den Begriffen Fest und Feier. Er bevorzugt den Begriff "Feier". Unter diesen Begriff faßt er alle Phänomene zusammen, die wir u.a. unter dem Begriff "Fest" zu fassen versuchten; so etwa dort, wo er von den "Feiern" spricht, die mit dem Jahreslauf der Natur verbunden sind.²²⁶⁾ Das ist aber, wie angedeutet wurde (siehe S.) durchaus legitim, weil sich die theoretisch aufweisbaren phänomenologischen Unterschiede in der Lebenswirklichkeit weitgehend verwischen können.

In einem früheren Kapitel wurden Fest und Feier als Urphänomene des menschlichen Daseins beschrieben, die es dem Menschen ermöglichen, spezifische Erfahrungen zu machen, die er nur auf diese Weise machen kann (siehe S.). So gesehen erscheint die Aussage Petersens gerechtfertigt, daß Fest und Feier Urformen des Sichbildens des Menschen²²⁷⁾ sind, eigenständige, natürliche Bildungsformen, die ihren Wert in sich haben und die die anderen Bildungsgrundformen im Schulleben ergänzen müssen.

Bemerkenswert ist ferner, daß in einem Schulleben, das sich nach den Grundsätzen des Jena-Plans richtet, die erste Pädagogische Situation, mit der die Schulneulinge konfrontiert werden, "eine Feier ihnen zu Ehren"²²⁸⁾ ist. Petersen ist davon überzeugt, keine andere Pädagogische Situation sei geeigneter, die Schulanfänger in das Schulleben einzuführen. Die Art und Weise, wie diese Feier gestaltet und welcher Sinn ihr unterlegt wird, ist exemplarisch für die Gestaltung der Feiern in der Jena-Plan-Schule überhaupt.

Petersen spricht an einer Stelle davon, jede Feier müsse "durchaus ernsten Charakter"²²⁹⁾ haben. "Ernst" darf hier wohl nicht im Sinne von "nicht-froh" verstanden werden. Gemeint ist vielmehr, daß für die Pädagogische Situation "Feier" das gleiche gelten muß, was für jede Pädagogische Situation unabdingbar ist: ein e c h t e r Anlaß muß gegeben sein. Bei der Pädagogischen Situation "Feier" z.B. muß die Aufgabe, die zu lösen ist, nur durch die Feier zu lösen sein und nicht etwa durch Gespräch, Arbeit, Spiel oder Lehrgang. Die Aufgabe, die im Falle der Schulaufnahme vorliegt,

ist, die Kinder, die nun in die Schule aufgenommen werden sollen, in einer Weise in das Schulleben einzuführen, die ihnen die Lebensgesetze dieses Schullebens unmittelbar offenbart und die zugleich ihren kindlichen Erwartungen und Wünschen entgegenkommt. Die Kinder wünschen gewiß nicht, daß sie mit dem Eintritt in die Schule mit ihrem bisherigen Leben brechen müssen, daß nun etwas beginnt, das für sie fremd und hart ist, daß es zu Ende ist mit dem kindlichen Spiel und der Fröhlichkeit. In der Schule nach dem Jena-Plan bereitet ihnen nun die Gruppe, in die sie eintreten werden und die ganze Schule eine Feier vor, deren Festlichkeit und frohe Gestimmtheit ihren Erwartungen entgegenkommt und sie umfängt. Sie erfahren, daß sie freudig erwartet wurden, sie sehen es an den Geschenken²³⁰⁾, die für sie bereitet wurden, sie spüren es an der Sympathie, die ihnen entgegenschlägt, an den Aufmerksamkeiten ihrer "Paten"²³¹⁾. In einer solchen Atmosphäre wird es ihnen leicht gemacht, sich in das Schulleben einzufügen, sich auf die Arbeit des Lernens, für die sie die Bereitschaft mitbringen, zu freuen, sich an die Kameraden zu binden, die gemeinsam mit ihnen arbeiten und die sie in die Sitte und Zucht des Schullebens einführen wollen. Sie erfahren diese Sitte und Zucht unmittelbar; denn in der Feier wird sie ihnen vorgelebt, sie "wird verstanden als e r s c h a u t inmitten des Helfens und Fürsorgens selber"²³²⁾. Aber nicht nur die Neuhinzukommenden erfahren Sitte und Gemeinschaft unmittelbar, auch die ganze Schulgemeinde erfährt auf diese Weise "eine Vertiefung und Kräftigung ihres Gemeinschaftslebens ... dadurch, daß sie sich als Ganzes"²³³⁾ erlebt und innerlich bereichert an die eigentliche Schularbeit zurückkehren kann. Die Schulaufnahmefeier schwingt also wieder in die Schularbeit hinein und wächst gleichzeitig aus ihr heraus. Wenn auch jede Feier einen ganz bestimmten Selbstzweck hat, so ist ihr Wert und Sinn doch nur voll zu erkennen, wenn man sie im Zusammenhang der ganzen Schularbeit sieht. Denn keine Feier ist möglich ohne Vorbereitung. Soll sie zustande kommen, müssen alle übrigen Bildungsgrundformen aktiviert werden. Im vorausgehenden Gespräch muß geklärt werden, wie die Feier gestaltet werden und wer sie gestalten soll. Es muß auch gesprochen werden

über die Aufgaben, die die Gruppe den Schulanfängern gegenüber hat. Damit ist wiederum eine echte Pädagogische Situation gegeben, eine "ungekünstelte Situation", wie Petersen sagt, in der über die "sittlichen Grundlagen ... und die Ordnungsgesetze des Schullebens"²³⁴⁾ gesprochen wird. Es wird also kein Vorwand gesucht, um über die Moral des Schullebens sprechen zu können, vor den Kindern steht vielmehr eine "völlig lebenswahre Aufgabe"²³⁵⁾, die sie in Gemeinschaft zu lösen haben. Aus dieser lebenswahren Situation erwachsen aber auch die entsprechenden Arbeitsaufgaben: das Herstellen und Basteln der Geschenke für die Schulneulinge, wie Lesefibeln, Wochenarbeitspläne, Schultüten usw. Darüber hinaus müssen Spiele aller Art vorbereitet werden, die vor der Schulgemeinde dargeboten werden. Alles das wird für die Feierstunde bestimmt, die für alles Vorausgehende der Höhepunkt ist, "dem alles Schaffen und Mühen in den Tagen und Wochen vorher dienen sollte"²³⁶⁾. Und "alles und jedes, was hier getan wird, ist ja Werk der Liebe, ist echtes Schenken, Sichhingeben und Sicheinsetzen für eine Stunde, in der nichts wie Freude und Schönes und beglückendes Zusammensein vieler Menschen sein soll"²³⁷⁾. Es werden also "in der freien, innerlich frei machenden Stimmung und Haltung" der Feier die Kräfte und geistigen Tugenden freigesetzt, deren Aktivierung Sinn und Zweck jeder Erziehungsarbeit im Sinne Petersens sein muß, es wird "der innerste Kern des Menschseins, die Güte" enthüllt; diese Pädagogische Situation "Feier" nötigt die Kinder auf eine ganz einfache und natürliche Weise zum "Zueinandergutsein" und zum "Füreinandereintreten"²³⁸⁾.

Die bildenden und erzieherischen Möglichkeiten, die am Beispiel der Schulaufnahmefeier aufgewiesen wurden, finden sich auch bei den anderen Feiern, die zum festen und vielfach erprobten Bestand der Schulen nach dem Jena-Plan gehören. Voraussetzung für jede Feier ist immer das Vorliegen eines echten, die Kinder interessierenden und ergreifenden Feieranlasses, für den sie ihre ganzen Kräfte aktivieren können und auch müssen, wenn die Feier wirklich ein Höhepunkt im Schulleben darstellen soll, der ihnen bewußt macht,

daß sie in einer Gemeinschaft und für diese Gemeinschaft leben und wirken.

Es muß aber hier noch ein Gesichtspunkt, der Petersen wichtig erscheint, berücksichtigt werden, wenn man den pädagogischen Wert der Feier voll erkennen will. Gemeint ist der Gesichtspunkt der Rhythmisierung des Schullebens. Wie die Feste und Feiern im menschlichen Dasein Höhepunkte markieren, die eine Rhythmisierung und Periodisierung des Zeitablaufs ermöglichen und die dadurch dem Menschen Überblick, Atempause, Sinnorientierung und Ordnung seines Lebens verschaffen, so ordnen und rhythmisieren die Feiern das Schulleben nach dem Jena-Plan. Die Tatsache, daß der Mensch darauf angewiesen ist, sein Dasein durch Feste und Feiern zu gliedern und zu ordnen und dadurch zur Distanz von der Arbeitswelt zu kommen, wird im Jena-Plan ernst genommen. Bezeichnend ist, daß Petersen das Schulleben allwöchentlich mit einer Feier beginnen und ausklingen läßt. Diese Feiern "sind kein bloßes Anhängsel an ... (das) Schulleben, sondern wachsen aus ihm heraus, beeinflussen es nachhaltig und durchdringen es"²³⁹⁾. Jedes Fest und jede Feier kann sich nur entfalten vor dem Hintergrund des Alltags und auf dem Boden des Arbeitslebens. Das gilt in gleicher Weise für die Schulfeiern in der Jena-Plan-Schule. Die Morgenfeier am Montag soll "die Stimmungen des Sonntags"²⁴⁰⁾ aufgreifen. Sie ist zumeist eine "vom Lehrer gebotene Feier"²⁴¹⁾, bei der es vor allem darauf ankommt, daß die Schüler in Ruhe und Beschaulichkeit das aufnehmen und innerlich verarbeiten, was ihnen der Lehrer sagt. Die Überleitung zur Arbeit vollzieht sich in einem an die Feier anschließenden Gespräch, in dem die Gedanken geordnet werden, die alle bewegenden "tieferen Fragen des Menschen"²⁴²⁾ zur Sprache kommen und vorblickend besprochen wird, was "im Interesse eines geordneten Schullebens bereinigt oder neu geordnet werden muß"²⁴³⁾. Ganz natürlich wächst in einer solchen Situation die Bereitschaft zu ernstem Lernen und Arbeiten. So folgt im Jena-Plan auf die Feier und das Gespräch am Montagmorgen die "stärker schulisch bestimmte, die Eigentätigkeit der Schüler mehr herausfordernde Arbeit"²⁴⁴⁾.

Die Wochenarbeit klingt wiederum aus in einer Feier, in der die Kinder sich auf das in der Woche Geleistete besinnen können und wiederum mit der ganzen Schulgemeinde sich verbunden fühlen. Unterbrochen wird die Schularbeit auch in einem bestimmten Rhythmus von den Feiern, die im Jahresfestkreis ihre Bedeutung haben, vor allem von den Geburtstagsfesten der Kinder und dem Schulgeburtstagsfest, das in Jena in jedem Jahr am 9. Dezember gefeiert wurde. Sind die Geburtstagsfeste Höhepunkte für das einzelne Kind, das an seinem Geburtstag von den Kameraden seiner Gruppe beschenkt und gefeiert wird, so ist das Schulgeburtstagsfest der gemeinsame Höhepunkt für alle Kinder der Schule. Bei der Gestaltung dieses Festes greift Petersen auf die Tradition zurück, die er schon vorgeformt fand in den Schulfesten der Jenaer Johann-Friedrich-Schule Karl Volkmar Stoys.²⁴⁵⁾ Ein typisches Schulfest im Jena-Plan ist weiterhin die "Pädagogische Rückschau", die am Ende eines jeden Schuljahres gefeiert wird und in der die Kinder von der Arbeit und dem Leben in ihrer Gruppe den anderen berichten und diesen Bericht mit Musik, Singen, Vortrag und Spiel umrahmen.²⁴⁶⁾

Wie auch immer die Feier im Jena-Plan gestaltet ist, ob der Lehrer sie bietet, leitet und formt oder ob die Kinder sie selbständig gestalten,²⁴⁷⁾ welchen Inhalt sie auch immer hat, immer steht sie unter dem Ethos der Echtheit und nie ist sie der Katalysator kindlichen Eifers, um diesen zu schulischen Lernzwecken auszunutzen. Wohl aber rhythmisiert sie sinnvoll die Aufeinanderfolge der Pädagogischen Situationen und bietet reiche Möglichkeiten zur Aktivierung aller menschlichen Grundkräfte. Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier lösen einander ab, durchdringen sich und gehen, je nach Lage der Situation, ineinander über.

Es gibt keinen Schulentwurf, der die anthropologische und pädagogische Potenz der Feier stärker berücksichtigt und begründet als der Jena-Plan. Zu diesem Urteil muß man einfach kommen, wenn man sich mit der Pädagogik Petersens auseinandersetzt. Überraschend ist auch für den, der sich in die Erziehungslehre Petersens einzudringen bemüht, daß diese,

gerade, was das Problem Fest und Feier in der Schule betrifft, nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Das ist um so erstaunlicher, als eigentlich erst in den Jahren nach Petersens Tod Fest und Feier zum Gegenstand der Reflexion in der Pädagogik und der Anthropologie wurden.²⁴⁸⁾ Aber gerade aus der Perspektive der bisher vorliegenden Ergebnisse erweist sich die Aktualität der Konzeption Petersens. Nach wie vor oder mehr denn je "ist es eine dringende Aufgabe der Pädagogik, sich der Pflege von Fest und Feier anzunehmen"²⁴⁹⁾, der "Festmüdigkeit"²⁵⁰⁾, ja, der "Fest-Unfähigkeit"²⁵¹⁾ der Menschen unserer Tage entgegenzuwirken. Aber noch immer sind Fest und Feier "im heutigen Erziehungswesen zu einem kümmerlichen Aschenputtel-Dasein verurteilt"²⁵²⁾, wie Bollnow klagt, obwohl in der pädagogischen Wissenschaft niemand mehr die große anthropologische Bedeutung von Fest und Feier in Zweifel zieht. Was Fest und Feier für die Menschwerdung des Menschen bedeuten, das hat Petersen - wie kaum ein Pädagoge vor ihm - mit klarem Blick erkannt. In seinem Jena-Plan sind Fest und Feier nicht zu einem "Aschenputtel-Dasein" verurteilt, sie spielen vielmehr die Rolle, die ihnen ihrer Bedeutsamkeit nach zukommt, sie werden nicht über- und nicht unterbewertet, sondern werden in seinen Gesamterziehungsplan einbezogen und von dort her motiviert und begründet. In seinem Jena-Plan hat er einen vorbildlichen Lösungsversuch entworfen, der nach wie vor offen ist für die Probleme, um deren Lösung sich die moderne Anthropologie, auch und gerade hinsichtlich des Problems Fest und Feier, immer noch bemüht.

Die "Zweitformen" und Verfallsformen der Bildungsgrundformen

Neben den eigentlichen Bildungsgrundformen, die übrigens "nicht notwendig an das Vorhandensein besonderer Schuleinrichtungen gebunden sind"²⁵³⁾, stehen im Unterrichtsleben der Jena-Planschule noch eine Reihe von Bildungsformen zur Verfügung, die Petersen als "Zweitformen"²⁵⁴⁾ charakterisiert. Sie sind deshalb Zweitformen, weil sie aus den Bildungsgrundformen abgeleitet sind, weil sie "nicht allein auf menschlichen Grundkräften ruhen, sondern schon auf Fähigkeiten, die mit deren Hilfe ausgebildet worden sind"²⁵⁵⁾. Bei diesen Zweitformen wird also schon eine gewisse Schulung vorausgesetzt, es müssen also schon Kenntnisse und Fertigkeiten ausgebildet sein. Sie können aber durchaus bildenden Wert haben. So kommt etwa dem **L e s e n** eine besondere Bedeutung zu, wenn den Kindern "zum großen Teil Anregungen und Erfahrungen der Außenwelt (fehlen)"²⁵⁶⁾. Die gute und wertvolle Lektüre kann dann einen gewissen Ausgleich schaffen.

Zu den Zweitformen rechnet Petersen z.B. auch das Theater und den Konzertsaal. Er hält es für bezeichnend, daß gerade sie leicht zu Verfallsformen absinken. Aber auch die Bildungsgrundformen sind der Gefahr der Zivilisierung und Verflachung ausgesetzt. Sie sind es immer dann, wenn das Geistige im Menschen verdeckt wird, wenn sich "seine inneren Kräfte zum Selbstsüchtigen"²⁵⁷⁾ hinwenden.

Der Selbstgenuß ist aber nicht die einzige Gefahr. Verflachung stellt sich auch dann ein, wenn an die Stelle des echten Lebens seine "Vermeintlichkeit"²⁵⁸⁾ tritt, wenn das Leben "im Modus der Uneigentlichkeit"²⁵⁹⁾ erlebt wird: Das Gespräch wird zwangsläufig zum Geschwätz und zum Gerede, "wo a l l e s über das Wort geschickt werden soll"²⁶⁰⁾, wo alles und alles beredet wird und die Neugier die eigentliche Triebkraft ist; das Spiel wird zur Tändelei der Langeweile, zum anschauungslosen Verweilen zwischen Subjekt und Sache, wenn es nicht mehr selbst g e n ü g s a m , sondern selbst g e n i e ß e n d wird; die Arbeit kann zur "verdammten" Arbeit absinken, wenn sie ohne Einsicht und ohne

Sinn getan werden soll; die Feier verflacht zum Vergnügen, wo sie nicht mehr auf die **W i r k l i c h k e i t** der Natur bezogen ist. "Das echte Feiern ist nur dann möglich, wenn die Menschen selbst noch innig der Natur verbunden leben und arbeiten. Sonst kommt es zu einem ins Freie verlegten Theater mit Zuschauern"²⁶¹⁾ oder zu einem verständnislosen Gerede, einem Flattern von Sache zu Sache, bei dem nur das Vergnügen gesucht wird.

Petersen wird nicht müde, vor diesen gemeinschafts- und sachwidrigen Formen zu warnen. Deshalb fordert er vom Lehrer ein gründliches und gewissenhaftes Studium der situativen Gegebenheiten und ein begründetes pädagogisches Verhalten.

Der Zusammenhang der Bildungsgrundformen

Was die Lehrer, die sich mit den pädagogischen Ideen Petersens auseinandersetzen, am stärksten zu faszinieren scheint, ist Petersens Konzept des Gruppenunterrichts. Das bestätigt Herbert Chiout in seinem Buch "Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland"²⁶²⁾. Auch Else Müller-Petersen ist dieser Ansicht, und beide haben zweifellos recht. Aber ebenso recht hat Else Müller-Petersen mit ihrem Einwand, "daß man mit dem Gruppenunterricht als methodischem Mittel im Klassenunterricht nicht viel erreichen kann"²⁶³⁾. "Erst die 4 pädagogischen Situationen", so fährt sie fort, "Gruppenarbeit, Kurs, Kreis, Feier halten sich das Gleichgewicht und führen zu einer wertvollen Erziehung durch Gemeinschaft"²⁶⁴⁾. Hier allerdings muß man ihr widersprechen. Sie meint offensichtlich, um einen Unterricht im Sinne Petersens aufzubauen, genüge es nicht, von seinen Anregungen n u r den Gruppenunterricht zu übernehmen. Was Else Müller-Petersen als Ergänzung vorschlägt, weicht in der Terminologie und wohl auch in der Sache von dem ab, was Peter Petersen im Sinne hatte. Petersens Anliegen ist es, daß die Schule nicht nur "Bekanntes, Gekonntes, Gewußtes" zum Verständnis bringt, sondern daß sie sich vor allem der "Pflege der geistigen Fähigkeiten der jungen Generation" widmet, daß sie hilft, "Neues, noch nicht Dagewesenes zu entdecken, zu gestalten, zu leben und darzustellen", daß sie den Schülern " F r e i h e i t d e r F o r - s c h u n g i m U m g a n g m i t d e n S t o f f e n " gibt.²⁶⁵⁾ Erst wenn die Schule diese Freiheit ermöglicht, kann es zu einer "wirklichen Beanspruchung des Selbst kommen, zu einer Herausforderung des Eigenwesens, sei es des Individuums, sei es der ganzen Gruppe oder Schulgemeinde"²⁶⁶⁾, kann es überhaupt zu dem kommen, was für Petersen der Sinn und das Ziel aller pädagogischen Situationen ist; zu einer "vollen Ü b e r n a h m e und Aufnahme der Spannungen"²⁶⁷⁾, die in der jeweils spezifischen Situation herrschen. Die Spannungen werden aber nur dann in einer pädagogisch bedeutsamen Form übernommen, wenn die von

den Spannungen der Situation berührte Person mit ihrem ganzen Selbst handelt, um entweder "innerlich Stellung" zu nehmen²⁶⁸⁾ oder um "nach außen hin ... im Verein mit anderen" tätig zu werden.²⁶⁹⁾ Tätig nach außen, so sagt Petersen, wird die Person in den vier "Urformen": "Gespräch (Unterhaltung); Spiel; Arbeit und Feier"²⁷⁰⁾. Jede pädagogische Situation entnimmt ihre Spannungen den "drei großen Wirklichkeiten Gott, Natur und Menschenwelt"²⁷¹⁾, und es ist der spezifische Gehalt der Spannung, der darüber entscheidet, welche der vier Urformen jeweils mit Vorrang aktiviert wird.

Hier wird nun deutlich, daß der Einwand Else Müller-Petersens berechtigt war. Nur durch Gruppenarbeit und Unterricht i.e.S. kann man den jeweiligen situativen Spannungsverhältnissen nicht immer Rechnung tragen. Bisweilen sind die Spannungen nur durch Spielen oder durch Feiern zu übernehmen. Ein Schulleben, in dem nur Gruppenarbeit betrieben wird, ist kein Schulleben im Sinne Petersens. Es muß noch etwas Wesentliches hinzukommen: die übrigen Bildungsgrundformen, die neben der Arbeit gleich wichtig sind. Das was Else Müller-Petersen anführt, kann m.E. auch nicht genügen, um ein Schulleben im Sinne Petersens zu entwickeln. Sie erwähnt nicht das Spiel. Was sie "Kurs" nennt, kann nicht zu den Bildungsgrundformen gerechnet werden (was nicht ausschließt, daß im Kurs etwa gearbeitet werden könnte).

Unter "Kreis" versteht sie wohl das, was Petersen "Gespräch" nennt. In der Tat ist der Kreis in der Jena-Planschule der eigentliche Ort des Gesprächs (was wiederum nicht ausschließt, daß Gespräche auch außerhalb des Kreises geführt werden können). Auch der Begriff "Gruppenarbeit", so wie sie ihn in dem angeführten Zusammenhang gebraucht, ist nicht präzise genug. Arbeit im Jena-Plan ist nicht immer Gruppenarbeit. Der Jena-Plan kennt durchaus auch die Einzelarbeit der Schüler (was schließlich nicht ausschließt, daß im Jena-Plan jede Arbeit in irgendeiner Weise einer bestimmten Gemeinschaft dient).

Entscheidend für das Verständnis der Position Petersens ist, daß man - was Else Müller-Petersen ja auch in etwa versucht - die vier Bildungsgrundformen nicht als getrennte didaktische Bereiche betrachtet, die wesensmäßig völlig verschieden sind. Im Schul l e b e n stehen die Bildungsgrundformen in einer ständigen Korrespondenz miteinander, in einer, so könnte man sagen, mehr "äußeren" und einer mehr "inneren" Verbindung. Und gerade aus dieser Verbindung ergibt sich erst ihre volle pädagogische Relevanz.

Im einleitenden Kapitel über das Gespräch (siehe S.) wurde schon darauf hingewiesen, daß Gespräch und Lehrgang miteinander korrespondieren, daß sich beide gegenseitig bedingen, daß das eine in das andere einmünden kann, daß das eine sich aus dem anderen wechselseitig ergibt. Ein gleiches Abhängigkeitsverhältnis besteht im Grunde auch zwischen Gespräch und Arbeit, zwischen Gespräch und Spiel und der Feier. Ohne einleitendes, klärendes, vorbereitendes Gespräch sind die übrigen Bildungsgrundformen nicht zu denken. Aber eigentlich auch nicht ohne ein Gespräch, das ihnen folgt, das zusammenfaßt und noch einmal alles ins Bewußtsein hebt. Aus dem Gespräch ergeben sich die Impulse zum Arbeiten, zum Spielen und auch zum Feiern. Das Gespräch begleitet dann aber auch etwa die Arbeit, sei es als Gespräch der Schüler untereinander oder das Gespräch der Schüler (in der Gruppe oder als einzelne) mit ihrem Lehrer. Es ist geradezu ein Kennzeichen der Jena-Planschule, daß sie dieses die Arbeit (und auch das Spiel) begleitende Gespräch ermöglicht.

Wohl kaum lassen sich alle Beziehungen der Bildungsgrundformen untereinander darstellen, weil in jeder lebendigen Situation eine Fülle von irrationalen Momenten enthalten ist, die sich der Planbarkeit entziehen und die die verschiedensten Kombinationen zulassen. Wie wir sahen (siehe S.), kann aus der Arbeit die Feier herauswachsen, kann das Gespräch den Charakter einer Feier annehmen,²⁷²⁾ kann die Feier Spielcharakter besitzen, sich aus dem Spiel Arbeit ergeben, können selbst in die Arbeit Momente des Spiels einfließen (siehe S.). Damit berührt man nun

die Probleme der "inneren" Korrespondenz der Bildungsgrundformen. Petersen sagt, daß Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier "diejenigen Gemeinschaftsformen des Sich-Bildens und Lernens (sind), an die vor allem bei der Schularbeit zuerst gedacht wird und auf die diese besonders, ihrer ganzen Geschichte nach, eingestellt ist"²⁷³). Aber in ihnen sind "fortwährend ... gegenwärtig mitenthaltend"²⁷⁴) die "Grundformen der Selbsterziehung"²⁷⁵). So ist z.B., fährt er fort, "das Überlegen ein inneres Reden und Bereden, ein Sich-Unterhalten mit sich selbst; Philosophieren ist innerlich arbeitendes Denken des Denkens; Andacht ist die Feier der Seele; Beten ist Gespräch des Herzens mit Gott"²⁷⁶). Von entscheidender pädagogischer Bedeutung ist nun, daß es wirklich zu einer lebendigen Korrespondenz zwischen den Formen der Selbsterziehung und den Bildungsformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier kommt; denn, sagt Petersen "nur so viel, wie über (die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier) in (die Grundformen der Selbsterziehung) eingeht oder über (die Grundformen der Selbsterziehung) unter (die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier) fällt, so viel wird wirklich Besitz, haftet und gewinnt Wert und Bedeutung für den Aufbau des persönlichen Lebens!"²⁷⁷)

In den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit, in denen jeweils nach dem Wesen und der anthropologischen Bedeutung von Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier gefragt wurde (siehe S.

, klang es immer schon an, daß,

wo der Mensch auch immer aus einer bestimmten Situation heraus sich an das mitmenschliche Du oder auf die Sachumstände richtet, seine Tätigkeit nie Tätigkeit um ihrer selbst willen ist, daß es dem Menschen vielmehr bei seinem Tun gleichzeitig um Verinnerlichung geht und gehen muß, wenn nicht die Tätigkeit zur bloßen, wertlosen Betriebsamkeit absinken soll: "Beide Grundrichtungen der Auseinandersetzung mit den begehrenden Weltgehalten - Verinnerlichung und Tätigwerden nach außen - gehören so unlöslich zusammen wie das Einatmen und Ausatmen"²⁷⁸).

Blickt man nun zurück auf das Problem, von dem in diesem Kapitel ausgegangen wurde, so wird deutlich, daß in der Tat - wie Else Müller-Petersen betonte - n u r die Gruppenarbeit nicht ausreicht, um eine Schule im Sinne Petersens zu konzipieren. Wenn eine Schule Bildungs- und Erziehungsschule sein will - und nur als solche kann sie beanspruchen, Schule im Sinne Petersens zu sein -, dann muß sie reiche Möglichkeiten für die Entfaltung der "Kräfte der Besinnlichkeit"²⁷⁹⁾ u n d der Selbsttätigkeit bieten. Nur dann erzieht sie "zu jener Selbständigkeit, die an und in der Gemeinschaft gereift, ein Merkmal der e c h t e n Persönlichkeit bildet"²⁸⁰⁾.

Die vier Bildungsgrundformen im Zusammenhang des indirekten Unterrichts

Die gesonderte Betrachtung der einzelnen Bildungsgrundformen ist nur in der Theorie möglich. Sie geschieht in dieser Arbeit nur, um sie als Bildungsgrundformen zu u n t e r - s c h e i d e n . Weil sie natürliche Lebensformen sind, lassen sich ihre Grenzen im Unterrichtsleben nicht immer genau fixieren. Die eine Bildungsgrundform kann Wesensmerkmale einer anderen enthalten oder sie kann kontinuierlich in die andere übergehen. Es ist möglich, daß in der Schulpraxis das Spiel unmerklich in die Arbeit übergeht²⁸¹⁾; was für den einen Spiel ist, ist für den anderen schon Arbeit. In der Arbeit können wiederum Züge des Spiels enthalten sein²⁸²⁾. Im Gespräch, das alle anderen Grundformen begleitet und durchdringt, können Schritte der geistigen Arbeit enthalten sein: die Erweckung der Anteilnahme, die vorläufige Zielsetzung, das Bewußtmachen des Weges, die kritische Rückschau auf die Teilstrecken und das zielstrebige Weiterstreiten zum Gesamtergebnis. Die Feier ist ohne vorbereitende Arbeit oft nicht möglich, erst recht nicht ohne das Spiel in allen seinen Formen. Andererseits entspringen unter Umständen aus der Feier neue Arbeitsprobleme und -themen. Das "Vorhaben" kann alle vier Formen einschließen²⁸³⁾.

Der Zusammenhang der Bildungsgrundformen läßt sich aber noch von einer anderen Seite her beleuchten. Die herbe Kritik Petersens am Methodenmonismus, der nach seiner Meinung sogar für wesentliche Teile der Inneren Schulreform seit 1900 bezeichnend ist²⁸⁴⁾, könnte die Vermutung nahelegen, daß damit aller planender Überlegung der Kampf angesagt wäre, als ob das Wesentliche bei der Übernahme der Bildungsgrundformen in das Gefüge des Schullebens die Aktivierung der irrationalen Kräfte sei, als ob "der instinktiven Zielgerichtetheit des werdenden Menschen und der unvoreingenommenen Hingabe des Erziehers an die geheimnisvollen Gesetze des inneren Wachstums im Kinde"²⁸⁵⁾ das größte Vertrauen entgegengebracht werden sollte. Aber Petersen ist sich, wie seine Ideen zur Pädagogischen Situation offenbaren, klar darüber, daß damit das Wesen von Bildung und Erziehung nur teilweise getroffen wird. Die Einrichtung eines Schullebens,

in dem sich die natürliche Lernwelt des Kindes, die freie Analyse seiner Umwelt fortsetzt, ist von einem spezifischen pädagogischen Willen geprägt, der durchaus auch den Erfolg des Lernens garantieren will. Die entscheidende Wende, die Petersen dem Unterricht gibt, ist dadurch gekennzeichnet, daß er ihn als U n t e r r i c h t s l e b e n auffaßt, als eine pädagogisch vorgeordnete Welt voller Fragen und Probleme. Der Hauptakzent der pädagogischen Bemühungen liegt im Jena-Plan bei der Ausgestaltung der Lernwelt. Es ist Aufgabe des Lehrers, eine pädagogische Gesamtsituation zu schaffen und zu betreuen, die "Vorordnungen"²⁸⁶⁾ für den Unterricht so zu treffen, daß das Interesse im Kinde geweckt wird und daß es zu einer Begegnung zwischen Kind und Sache kommen kann. Unterricht im Sinne Petersens muß vornehmlich i n d i r e k t e r Unterricht sein, indirekt deswegen, weil das direkte methodische Einwirken des Lehrers auf den Schüler die Spontaneität der Person beim Ausgreifen auf die Welt unterdrückt und die notwendige Diskursivität des Vorgehens einschränkt. Im Jena-Plan wird ernst damit gemacht, daß es dem Menschen nicht abgenommen werden kann, s i c h s e l b s t eins zum anderen fügen zu müssen, um sich in Raum und Zeit zu orientieren und einzuordnen.

Aus diesem Grunde hat im Jena-Plan die Lernwelt Totalitätscharakter: die geistig-geschichtliche Welt wird nicht in irgendeiner Abbröckelung, sondern in exemplarischen Fällen zur freien Analyse bereitgestellt. Was in der Reformpädagogik "nur bei Berthold Otto in Angriff genommen ist"²⁸⁷⁾, konkretisiert sich in letzter Konsequenz bei Peter Petersen: im Jena-Plan wird die Offenheit gegenüber der Totalität des Lebens und das Wirksamwerden seiner Mannigfaltigkeit konsequent postuliert. Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier sind deshalb keine neuen Methoden, erst recht keine Methoden "in der Hand des Lehrers"²⁸⁸⁾, sondern die adäquaten Ausgriffsmöglichkeiten auf das Leben. Sie sind aber auch keine Methoden in der Hand der Kinder (etwa in dem Sinne wie Gaudig die Formalstufen behandelte), mit denen man sie erneut gängeln könnte. Die Freiheit der Bildungsgrundformen liegt in der Freiheit der Wahl, in der Freiheit der Reaktion

auf die bestimmte Situation.

Ist die Wahl aber vollzogen, dann unterliegt allerdings der Entscheid gewissen Gesetzen. Gemeinsam ist den Bildungsgrundformen nicht nur, daß sie aus den großen Wirklichkeiten Gott, Natur und Menschenwelt ihre Spannungen erhalten, gemeinsam ist ihnen auch, daß sie, wenn sie in einer bestimmten Situation gewählt worden sind, ganz bestimmten Stufungen unterliegen, daß das Kind, wenn es etwas begrifflich erkennen will, spezielle Phasen durchlaufen muß, die sich aus der Sache ergeben. Die Stufen des inneren geistigen Prozesses, die Herbart in seinen Formalstufen als Verlaufsformen der Begriffsbildung gültig erkannt und fixiert hat, werden im Jena-Plan nicht außer Kraft gesetzt. Im Gegenteil: der Lehrer muß auf ihre Entfaltung den größten Wert legen, wenn er sich nicht um die Erträge seiner pädagogischen und didaktischen Arbeit bringen will. Er muß um die inneren Verhältnisse des Unterrichts wissen, "er muß derart führen, eingreifen, bestimmen, lenken und zulassen, daß sich die **L e b e n s g e s e t z e** voll und mit ganzer Macht entfalten können"²⁸⁹⁾.

Er muß aber wissen, daß der Phasenablauf des Erkenntnisprozesses nicht im direkten Eingriff erzwungen werden kann. Der Schüler muß zum Gegenstand geführt werden, an dem sich und durch den sich die Erkenntnis vollziehen soll, damit das Kind bei der Bewältigung des Problems frei und selbständig die Stufen der Erkenntnis durchlaufen kann. Nur so wird die Selbsttätigkeit ein Bestandteil der Bildung.

Man wird allerdings einräumen müssen, daß nicht alle Erkenntnisgewinnung gestuft ist. Die Erkenntnis wird dem Kind zuweilen durch die Intuition, durch die unmittelbare Anschauung zufallen, was Petersen sehr stark betont.²⁹⁰⁾ Das wird bei der Feier am ehesten möglich sein. Die Möglichkeit der unmittelbaren Erkenntnis besteht aber auch bei den anderen Bildungsgrundformen. Wo aber der Bereich des Rationalen verlassen wird, wo nicht mehr diskursives, begriffliches Erkennen gefordert wird, sondern ein Erkennen, das sich nicht "erarbeiten" läßt, wo man zum Erlebnis führen will, dort ist man auch auf eine methodische Stufenfolge angewiesen, die sich aus der Phänomenologie des Erlebnisablaufs ergibt. Aus

dem Erlebnisbegriff lassen sich "gewisse pädagogisch-methodische Grundforderungen entwickeln, die, ohne im Einzelfall bindende Vorschrift zu sein, nur dem Wesen des Erlebnisses gerecht werden und die in ihm angelegten erzieherischen Möglichkeiten ausnutzen wollen. Dabei wird aber stets im Bewußtsein bleiben müssen, daß eine planmäßige Arbeit nicht die Erzielung, sondern nur die Anbahnung des Erlebnisses zu leisten vermag, also die Methode nur "Hilfe zum Erlebnis" ist"²⁹¹⁾.

Es wird also deutlich, daß auch im Bereich des Erlebnisses das indirekte Vorgehen den absoluten Vorrang hat. Das Erlebnis kann nicht "gemacht" werden, welche methodischen Anstrengungen auch immer unternommen werden. Ist das Erlebnis allerdings einmal "angebahnt", dann ist seine Verlaufsform auch irgendwie stufenförmig. Bei der Entfaltung dieser Problemlage wird noch einmal die Bedeutung und die Geschlossenheit des Petersenschen Ansatzes klar. Der Totalitätscharakter des Lebens, der für die methodische Gestaltung der Schule nach dem Jena-Plan maßgebend ist und der die Berührung mit der Ganzheit des Lebens ermöglicht und von dort her die analysierende Kraft des Schülers aktiviert, weist über die Forderungen und Erkenntnisse der Schulreformer hinaus. Nirgendwo sonst ist ein ähnlich geschlossenes und weitreichendes System festzustellen.

Die Rolle des Lehrers als des Führers tätiger Kinder

Die Forderung nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler im Unterrichtsleben, die Suche nach natürlichen Bildungs- und Lernformen, die die Selbstentfaltung und Eigentätigkeit ermöglichen, könnte zu der Annahme führen, als dürfe und müßte sich der Lehrer in der Jena-Planschule - im Sinne Hugo Gaudigs - überflüssig machen²⁹²⁾. Mit aller Entschiedenheit verwirft Petersen jedoch diese Ansicht. Von einer allmählichen Distanzierung des Lehrers vom Unterricht kann überhaupt keine Rede sein. Im Gegenteil: "der Lehrer ist und bleibt konstitutiv für seine Gruppe"²⁹³⁾. Er muß im Unterrichtsleben "Führer sein oder alles bricht zusammen"²⁹⁴⁾. Das Problem der Übernahme der situativen Gegebenheiten ist ohne den führenden Lehrer nicht zu lösen: "Ohne den Pädagogen, als den geistig reiferen Führer kommen Zögling und Gegenstand nicht in eine Beziehung, welche den Namen Schule im Vollsinn verdient"²⁹⁵⁾. Die Bedeutung des Lehrers für die Fülle der Übernahme- und Bildungsaufgaben ist so groß, daß vielfach behauptet wird, für den Jena-Plan "müsse der Lehrer erst erfunden werden"²⁹⁶⁾. Diese Behauptung ist nur möglich, wenn man die Grundgedanken der Theorie Petersens nicht kennt, die, die man präsent haben muß, gerade wenn man die "Führer"-Rolle des Lehrers im Bildungs-, Erziehungs- und Gemeinschaftsgeschehen betrachten will. Natürlich wird vom Lehrer ein nicht ganz bequemer Lebensstil erwartet, wenn er in den von Petersen geforderten "Unterricht in Bewegung" hineingehen will: "er muß derart führen, eingreifen, bestimmen, lenken und zulassen, daß sich die **L e b e n s g e - s e t z e** voll und mit ganzer Macht entfalten können"²⁹⁷⁾. Diese Lebensgesetze offenbaren sich dem Lehrer aber nur, wenn er vorher "die allgemeinen Gesetze und Erscheinungen des massenpsychologischen Verhaltens kennt und sie unermüdlich in der lebendigen Wirklichkeit seiner Zeit studiert, dazu die Gesetzmäßigkeit im Ablauf des emotionalen Lebens, die Psychologie der Aufmerksamkeit, der Ermüdung und nicht zuletzt der Unterhaltung; alles dieses differenziert auf die

Lebensalter und Geschlechter"; nötig ist außerdem, "daß er sich ferner an die Mitarbeit im Felde der pädagogischen Charakterologie mache, deren Entwicklung dringendstes Bedürfnis in allen neuen Schulen ist"²⁹⁸). Er muß sich außerdem "in das Leben des Ortes, der Landschaft, der Zeit hineinsetzen, um Menschenleben zu erschauen und zu deuten"²⁹⁹). Dann erst wird er sich in die jungen Menschen, mit denen er zu tun hat, hineindenken, ihre persönliche Eigenart und Leistung voll würdigen und sie "liebevoll mitgehend"³⁰⁰) in ihrem Werdegang begleiten können. Er muß den ganzen "Reichtum an beweglichen, handlichen, unübersehbaren, abwechslungsreichen, ständig in sich und aus sich selber weitertreibenden, belebenden Bildungsformen"³⁰¹) kennen, einordnen und berücksichtigen, die die unwiederholbare Einmaligkeit und Konkretheit der hier und jetzt bestehenden Aufgabe ausmachen, und die angemessenen Haltungen, Verhaltensweisen und Übernahmeformen finden. Bei der Übernahme dessen, was "außer uns" ist und das ein "in uns"³⁰²) werden soll, darf der Lehrer nichts erzwingen wollen. Der Unterricht - das ist für Petersen eine Grundmaxime - baut auf der Selbsttätigkeit der Schüler auf. Der Lehrer kann nur ordnen und bereitstellen. Er muß dann abwarten und Selbstdisziplin üben. Aber "er begleitet deren Weg (der Selbsttätigkeit) mit seinen Fragen"³⁰³) und ist das "stets wache Gewissen der Gruppe" und zugleich "ihr stärkstes Gedächtnis"³⁰⁴). Bei der Schaffung und Ordnung der problemhaltigen Bildungssituationen muß sich der Lehrer der hohen Verantwortung seines "stellvertretenden" und "fürsorgenden" Tuns bewußt sein, weil dieses für den Schüler "Schicksal"³⁰⁵) ist. Er muß sich klar darüber sein, daß er für seine Kinder bestimmt ist "und daß diese Bestimmung nur in der Form des Dienstes gelebt werden kann"³⁰⁶).

Der Führungsdienst, den der Lehrer zu leisten hat, ist keine "romantische und sentimentale Verfälschung des "vom Kinde aus" und hat nichts mit der weichlichen Auffassung "von Kamerad und Freund"³⁰⁷) gemein. Eine solche verfälschende Auffassung würde die "Grundlage der neuen Schularbeit"³⁰⁸) erschüttern und der freien Geistwerdung, der Vergeistigung

des jungen Menschen im Wege stehen.

Der dienende Erzieher weiß aber auch, daß es keinen Hebel gibt, mit dem man diese Vergeistigung mit Sicherheit ankurbeln kann. Das darf ihn aber nicht zur Resignation verführen; denn er kann sehr viel tun: er kann dem jungen Menschen zu seiner Vollendung, Bildung und Menschwerdung verhelfen, indem er Situationen schafft, die nach seinem Wissen und Können echte Auseinandersetzungen nahelegen und zu verantwortlicher Stellungnahme herausfordern.³⁰⁹⁾ Er kann die Bildungssituationen so ordnen und anlegen, daß der Zögling durch die S i t u a t i o n gezwungen wird, in eigener Verantwortung zu handeln und sich in der Zusammenarbeit mit der Gruppe ethisch zu entscheiden. Nur bis v o r diese Entscheidung kann und darf der Lehrer führen, in "direktem Eingriff kann (er) erzieherisch so gut wie nichts erreichen"³¹⁰⁾. Nur durch "stille, selbstverständliche Parteinahme für alles Gute, Schöne und Liebe" kann er einen Nährboden schaffen, auf dem die Entscheidungen möglich werden. Der Erzieher ist zwar "im Sittlichen und Schönen ein starker Gradmesser und Kraftpunkt"³¹¹⁾, aber die freie Tat seines Zöglings, auf die es für dessen Vergeistigung ankommt, steht für ihn dahin und entzieht sich seinem direkten Zugriff.

Die Aktivierung der sozialen und sittlichen Beziehungen durch die Bildungsgrundformen

Der Begriff "Unterrichtsleben" enthält d r e i F o r - d e r u n g e n , von deren Erfüllung es wesentlich abhängt, ob wirklich ein "problemhaltiger Lebenskreis" vorliegt oder nicht.

1. Es wurde an einer anderen Stelle dieser Arbeit (siehe S.) dargestellt, daß der Mensch mit seiner ganzen Existenz in die realen Lebenssphären Gott - Natur - Menschenwelt hineingepflanzt ist. Im Unterricht der Jena-Planschule bilden diese drei großen Wirklichkeiten die Basis der B i l d u n g s i n h a l t e .
2. Diese Inhalte - von hier aus ergibt sich die zweite Forderung - bedingen natürliche, lebensvolle und situationsgerechte Formen der Übernahme. Wir sahen, daß Petersen die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier für korrelativ zugehörige Zugangswege hält, auf denen sich die Gehalte der realen Lebenssphären erschließen lassen. Ein grundlegendes didaktisches Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist also für Petersen die Forderung, sich auf die entsprechenden Situationen einzustellen und ihren Gehalten und Spannungen entsprechend zu "übernehmen" und zu handeln; zu handeln als "ganze Person".
3. Dieses Handeln als ganze Person impliziert aber nun eine dritte Forderung, ohne die "Unterrichtsleben" und "problemhaltiger Lebenskreis" gar nicht denkbar sind: die Forderung nach Gemeinschaftsfundiertheit und Gemeinschaftsbezogenheit des unterrichtlichen Tuns. Auf sie legt Petersen das eigentliche Hauptgewicht. "Indem der Mensch den unbedingten Anruf der Lage erfährt, indem es ihm aus dieser Erfahrung heraus "vor dem Grunde des Seins" unbedingt um sich selbst, um den Sinn seines Lebens geht, geht es ihm - das ist eo ipso darin mitgesetzt - ebenso unbedingt um den Sinn der g a n z e n W i r k l i c h k e i t , in der er sich findet, insbesondere um die ihm gehörigen Mitmenschen, und er weiß sich mit ihnen - als vor denselben ewigen Seinsgrund gestellt - zu einer wesenhaften Einheit verbunden"³¹²⁾.

Geistwerdung des Menschen ist nur möglich in der Begegnung mit anderem, mitmenschlichem Geist. Erziehung, "die hohe Dienstfunktion des Geistes in der Menschengemeinschaft"³¹³), ist immer "Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft"³¹⁴). Für Petersen ist es einfach undenkbar, daß nicht in jedem geistigen Lebensvollzug die Gemeinschaftsdimension enthalten ist. Aus der Gemeinschaft "erblühen die "geistigen Tugenden", welche die Menschenwelt und ihre Ordnung erhalten"³¹⁵). Die Gemeinschaftsdimension ist darum ebenso den Grundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier eigen; sie sind "Urformen", in denen der Mensch "n a c h a u ß e n h i n t ä t i g (wird) i m V e r e i n m i t a n d e r e n "³¹⁶).

Noch ehe ein Kind spielen kann, wird es durch das G e s p r ä c h in die menschliche Gemeinschaft hineingezogen. An dieses Gespräch im Familienkreise knüpft Petersen im Jena-Plan unmittelbar an und baut es pädagogisch aus. Er sucht nach der besten Situation, in der sich das natürliche Gespräch entfalten kann und findet sie im "Kreis", wo "jeder dem anderen ganz ausgeliefert ist"³¹⁷). Aber das Kreisgespräch macht auch "jeden einzelnen wunderbar frei vor dem anderen und bereit, sich ihm zu öffnen, ... sich als ganzer Mensch dem anderen zu zeigen, zu stellen, aufzunehmen, darzubieten, g e s e l l i g und g e l e h r i g zu sein"³¹⁸).

Auch in den beiden hauptsächlichen S p i e l f o r m e n ist die Gemeinschaftskomponente enthalten. Sie wird schon im Symbolspiel deutlich, das wir als Versuch einer Lösung der zwischen Ich und Welt bestehenden Spannung charakterisierten. Erst recht ist sie mit aller Deutlichkeit in den Regelspielen aufzuweisen, denen im Jena-Plan eine große Bedeutung zukommt³¹⁹). Mit dem Regelspiel schaffen sich die Kinder gemeinsam eine Welt in der Welt. Die Regel des Spiels verbindet die Spielgenossen. Wird sie nicht eingehalten, bricht das Spiel zusammen.

Die A r b e i t wird von Petersen immer als Gemeinschaftsarbeit, als Gruppenarbeit, verstanden. Selbst wenn ein Schüler allein arbeiten will, hat sein Werk doch nur im Hinblick

auf die Gruppe einen Sinn. Nicht das Interesse des einzelnen ist die Richtschnur des Handelns, sondern das der Gruppe. Die Schulwohnstube, in der alle gemeinsam arbeiten, in der inmitten einer Welt familienähnlichen Gepräges gelernt und geplant wird, in der die Arbeitsergebnisse ausgetauscht werden, ist für Petersen "das hervorragendste Mittel für sittliche und soziale Bildung"³²⁰⁾. Dort heißt es, "mit anfassen, in Ordnung bringen, tausend kleine, nicht immer angenehme Dinge tun, Mitmenschen ertragen, ja ihnen freundlich und ehrlich helfen, auch wenn sie einem nicht liegen"³²¹⁾.

In einer solchen Gemeinschaft, die auf den "geistigen Tugenden" aufgebaut ist, ergibt sich die Möglichkeit, "sein Selbst zu verlieren, von sich selber los zu kommen und das höchste Leben, das mit anderen und für andere, zu erleben"³²²⁾.

Die Arbeitsgemeinschaft wird zur echten Erziehungsgemeinschaft, wenn die Beziehungen zur Sache und zu den Mitmenschen gleichzeitig aktiviert werden, wenn "jedesmal ... die ganze Spannweite sittlichen Verhaltens zu Menschen und Stoffen vorhanden"³²³⁾ ist. Das Junktim zwischen sachlichem und mitmenschlichem Bezug ist für Petersen keine intellektuelle Konstruktion. Es liegt für ihn einfach in der Natur der Sache.

Auch die F e i e r ist ohne Gemeinschaft nicht denkbar. Niemand kann für sich allein wirklich feiern. Deshalb ist im Jena-Plan die Feier immer eine Gemeinschaftstat, etwas, das gemeinsam unternommen wird, das aber wiederum auf die ganze Gemeinschaft zurückwirkt, die Zusammengehörigkeit der Gemeinschaft durchwirkt und spürbar macht. Die Feier läutert und erhöht die sachliche Orientierung und die mitmenschliche Begegnung in der Schule, sie weckt die lautere Gesinnung, das Wohlwollen, die Hilfsbereitschaft und Verantwortung. Alle vier Bildungsgrundformen sind für Petersen nicht nur natürliche Formen des Bildungserwerbs, sie sind ihm ebenso N a t u r f o r m e n e i n e s G e m e i n - s c h a f t s l e b e n s , in dem alle Glieder in Verbundenheit miteinander und in Verantwortung füreinander die "geistigen Tugenden" üben und den sachlichen und menschlichen Aufgaben des gemeinschaftlichen Lebens dienen.

Die Überwindung des Methoden- und Fächerformalismus

Die hier vorliegende Darstellung ist ein Versuch, die verschiedenen Voraussetzungen und Leit-motive für die Einordnung der vier Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier in die Erziehungslehre Peter Petersens herauszustellen und zu begründen.

Petersen hat seinen Jena-Plan nie als einen erratischen Block gesehen, als ein autochthones Gebilde, das unabhängig wäre von den geistigen Strömungen seiner Zeit. Was "in Jena seit 1924 hat Gestalt gewinnen dürfen", ist für ihn das Ergebnis eines geradlinigen Aufstiegs "aus der deutschen Bewegung der "Neuen Erziehung"", die in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als eine Schulreform begann, um eine "deutsche Lebensschule"³²⁴⁾ zu konstituieren. Der Jena-Plan ist die klarste und reifste Frucht dieser Bewegung, und die überzeugendste. Überzeugend, obwohl - oder gerade weil - er nicht von der überlieferten Schule ausging, um an ihr zu verbessern, sondern weil er mit ihr brach, "sowohl in bezug auf Organisation wie auch auf Schulleben und Unterricht"³²⁵⁾. Dieser Bruch bedeutet aber nicht, daß Petersen voraussetzungslos von neuem anfängt. Er greift vielmehr bewußt auf lebendige Traditionen zurück, auch auf Traditionen, die außerhalb der pädagogischen Reformbewegung liegen. Das gilt vor allem für die Bildungsgrundformen. Wir sahen im historischen Teil, daß sich der Schule zu allen Zeiten das Problem einer natürlichen Bildung stellte, daß sie immer wieder versuchte, lebendige Formen des Lebens und Lernens, die sich außerhalb der Schule als erfolgreich erwiesen hatten, für ihre Bildungsaufgaben nutzbar zu machen. Wir sahen aber auch, daß diese Versuche immer nur teilhaft ansetzten, daß die Pädagogen immer nur einen Aspekt in den Blick bekamen und daß über diesem einen Aspekt alle anderen vernachlässigt wurden und vernachlässigt werden mußten, weil die Zeit, in der sie standen, keine andere Blickrichtung zuließ. Bis auf die große Ausnahme: Friedrich Fröbel. Er sah als erster die großen

Zusammenhänge, ihm gelang es Gespräch, Spiel und Arbeit (und wohl auch die Feier) als ein "ungestücktes Lebganzes" zu begreifen, als etwas, das vom Wesen her nicht auseinander zu trennen ist. Man kann es als Tragik bezeichnen, aber es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß die S c h u l pädagogik von seinen Erkenntnissen so gut wie keine Notiz nahm, weil sie in einer beklagenswerten Fachblindheit seine Theorien allzu ängstlich und einseitig auf die Kindergartenpädagogik bezog.

Das änderte sich erst in den letzten Phasen der pädagogischen Reformbewegung. Nicht nur, daß man nun die pädagogischen Theorien Fröbels besser und gerechter zu würdigen wußte; alle Erneuerungsbestrebungen entsprangen zudem einer einzigen Wurzel: man erkannte die Einseitigkeit, die Enge und das Ungenügen der pädagogischen Form des Lehrgangs. Mit gutem Recht und richtigem Instinkt wurde nun nach einer Erweiterung dieser Basis gesucht. Aber in den großen Strömungen der Reformbewegung - Arbeitsschul- und Gesamtunterrichtsbewegung - wird das, um was man jeweils die Basis erweitern will, mit starker Ausschließlichkeit vertreten. Dabei wird natürlich jeweils die pädagogische Bedeutung der e i n z e l n e n Bildungsgrundformen in immer klarer Durchformtheit gesehen, werden auch ihre Teilaspekte gewürdigt und einer pädagogischen Sinngebung unterworfen. Aber immer noch laufen die einzelnen Bildungsgrundformen gleichsam nebeneinander her, sie werden jeweils e i n z e l n betrachtet. Eine Zusammenfassung, eine Gesamtschau gelingt erst Kurt Riedel und Philipp Hördt.

Auch Petersens Konzeption ist zunächst nur zu verstehen, wenn man - genau wie bei den anderen Pädagogen der Reformbewegung - bedenkt, gegen wen oder gegen was sie sich richtet, mit welchen Überlieferungen Petersen eigentlich brechen will. Die deutliche Hervorhebung der Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jena-Plan macht schon deutlich, worin sich Petersen mit allen Reformern seiner Zeit einig ist: er will den starren frontalen Klassenunterricht überwinden, er wendet sich gegen die

Ausschließlichkeit der Herbart-Zillerschen Formalstufen, gegen die einseitig gehandhabte synthetische und direkte Lehr- und Lernweise³²⁶⁾. Die Kritik der Reformpädagogen an diesem Ansatz ging in zwei Richtungen³²⁷⁾: Man versuchte auf der einen Seite, die Schularbeit zu i n d i v i d u a l i s i e r e n; an die Stelle der straffen Gängelung im Frontalunterricht traten nun verschiedene Unterrichtsverfahren, die die individuellen Faktoren des Lernprozesses stärker berücksichtigen: Rücksichtnahme auf die Interessenrichtungen und Fähigkeiten der Schüler und auf ihren persönlichen Arbeitsrhythmus.

Auf der anderen Seite betonte man die "Gemeinschaftskomponente in der Schularbeit"³²⁸⁾. Man nahm "die in der alten Didaktik vergessene seelisch-geistige Grundtatsache ganz ernst, daß alles geistige Wachstum sich nährt aus der Auseinandersetzung Gleichstrebender, die sich gemeinsam um dieselbe Sache bemühen; daß es angewiesen ist auf die wechselseitige Ergänzung im Vor-tun und Mit-tun und Nach-tun, wie umgekehrt gerade solches Miteinanderschaffen eine starke Klammer echter sozialetischer Gemeinschaftsbindung ist"³²⁹⁾. Man begann die Isolierung der einzelnen Schüler, die ein Kennzeichen des synthetisch-direkten Klassenunterrichts war, durch Arbeitsgemeinschaften und Gemeinschaftsarbeit zu überwinden. Beide Richtungen, die Berücksichtigung der Individualität und der Gemeinschaft, kann man im Grunde nicht voneinander trennen. Sie sind polare, sich wechselseitig ergänzende Richtungen. Seit der Reformbewegung wissen wir, daß sie sich im Unterricht wechselseitig durchdringen müssen. Aber in keinem Schulentwurf wird mit dieser Forderung so radikal Ernst gemacht wie im Jena-Plan. Die Gemeinschaftsfundiertheit und Gemeinschaftsbezogenheit des Unterrichtslebens nach dem Jena-Plan ist in der pädagogischen Literatur so oft besprochen worden, daß es fast scheint, als sei diese sein eigentliches Kennzeichen, als sei sie so führend und so stark, "daß nicht ganz zu Unrecht der Vorwurf gegen Petersen erhoben wird, er übersteigere das Wir gegenüber dem Ich"³³⁰⁾. Und doch: dieser Vorwurf wird zu Unrecht erhoben. Die Bildungsgrundformen Gespräch,

Spiel, Arbeit und Feier sind im Jena-Plan gerade deshalb von so großer Bedeutung, weil sie betont auch der Entfaltung der Individualität des Schülers dienen wollen, weil sie seiner Spontaneität, seiner Interessenlage, seinem Lebensrhythmus, seiner Begabung entgegenkommen, sie unterstützen und fördern. Natürlich läßt sich in ihnen auch die Gemeinschaftskomponente aufweisen. Aber sie überwiegt nicht. Sie ist vielmehr g l e i c h stark wie die Individualkomponente.

Ein Problem muß von hier aus rückschauend noch einmal herausgestellt werden: das Problem der U n t e r - r i c h t s m e t h o d e . Was hat Petersen, so müssen wir uns fragen, nun eigentlich damit gewonnen, daß er an die Stelle der bis dahin allherrschenden Formalstufen die Bildungsgrundformen setzt? Petersen gibt selbst die Antwort: "Einen Reichtum an beweglichen, handlichen, übersehbaren, abwechslungsreichen, ständig in sich und aus sich selber weitertreibenden, belebenden Bildungsformen. Der Lehrer kann jetzt mit ihnen in der wunderbarsten Weise, ganz seinem pädagogischen Geschick, seiner Intuition, seiner Organisationsgabe entsprechend, schalten und walten. Welche unausschöpfbare Fülle immer neuer Gestaltungsmöglichkeiten jahraus, jahrein!"³³¹⁾ Aber auch für die Kinder selbst ergeben sich ganz neue Möglichkeiten. Ihre natürlichen Triebkräfte - Petersen nennt den Bewegungsdrang, den Tätigkeitsdrang, den Gesellungstrieb und den Lerntrieb ³³²⁾ werden in dem von Petersen entworfenen Schulleben und Unterricht nicht mehr unterdrückt, sondern soweit wie nur irgend möglich ausgenutzt und den Aufgaben der Schule dienstbar gemacht. Die "alten, ewig wichtigen Lernaufgaben"³³³⁾ werden dabei keineswegs vernachlässigt, sie werden nur in ein Schulleben eingeordnet, das echte Arbeits- und Schaffensformen enthält, das ein "ehrliches, ungekünsteltes Gemeinschaftsleben (ist), in welchem die Kräfte des Gemütes, der Innerlichkeit, die sittlichen und geistigen Anlagen der Kinder natürlich aneinander, und also organisch, sich entfalten und wachsen können"³³⁴⁾, "das die menschlichen Energien von Lehrer und Schüler im Sinne einer fruchtbaren

geistigen Gemeinschaft steigert und sie zugleich für jene besonderen Aufgaben einer Schule in Dienst setzt"³³⁵).

Indem Petersen die Schularbeit an das "volle Leben" anschloß, dessen Kräfte der Erziehung und Bildung nutzbar machte und seine Bildungsformen in die Schularbeit und das Schulleben hinübernahm, überwand er den Methodenformalismus, überwand er auch die Trennung von materialer und formaler Bildung. Daß dabei noch viele Fragen offen sind, darf nicht überraschen. Der Jena-Plan ist ein Anfang, er ist ein " o f f e n e s Vermächtnis an unsere Zeit"³³⁶).

Ob allerdings die spezifisch didaktischen Fragen in Petersens Theorie so eindeutig ins Hintertreffen geraten, wie es Wolfgang Klafki sieht, muß doch bezweifelt werden. Der konsequente, klare und vorbildliche Aufbau eines regen Schullebens mit einer Fülle von elementaren Lebens-Situationen, bietet reiche Möglichkeiten für eine kategoriale Erkenntnisbildung, läßt es zu, nein, ermöglicht es gerade, daß an prägnanten, exemplarischen, anschaulichen Fällen Grundeinsichten gewonnen werden, die sich an der Fülle des Konkreten als fruchtbar und gültig erweisen³³⁷). Aus der "Führungslehre des Unterrichts" läßt es sich u.E. nicht anders ablesen.

Petersens Verdienst liegt nicht nur darin, daß seit seiner "Darstellung der Jugendarbeit nach dem Jena-Plan in der Schulpraxis anstelle des " M e t h o d e n m o n i s - m u s jener Pluralismus getreten (ist), der den verschiedenartigen Ursprüngen der Geistestätigkeiten in der Schule gerecht zu werden sucht"³³⁸), er hat mit gleicher Konsequenz das übernommene Schema der P l a n l e - g u n g d e s U n t e r r i c h t s durchbrochen und das Fächersystem der Schule in Frage gestellt.

Man muß sich allerdings darüber klar sein, daß das Methodenproblem vom Stoffproblem nicht zu trennen ist; beide Probleme verbinden sich aus der Notwendigkeit der Sache heraus zu einer engen inneren Einheit. Deshalb müssen hier noch einmal einige Dinge angeführt werden, die schon im vorhergehenden Abschnitt behandelt wurden: Wie Petersen bei der Bewältigung des Methodenproblems die Anregungen des einen Hauptstrangs der pädagogischen Reformbewegung, der

Arbeitsschulbewegung nämlich, aufgreift, so stützt er sich bei der Überwindung des Fächerformalismus auf die andere Hauptrichtung, auf die Gesamtunterrichtsbewegung³³⁹⁾.

Seine Didaktik orientiert sich, wie die der Gesamtunterrichtsbewegung, nicht mehr an den Fachwissenschaften.

"Seit Herbart lehrte, die Materie des Unterrichts liege in den Wissenschaften, hat der Unterrichtsstoff der Schulen sich stärker und stärker nach der Wissenschaft ausgerichtet, ist ihren Wandlungen und Zerlegungen übermäßig gefolgt und entartete in der zu weit getriebenen Fächerung im Fetzenstundenplan"³⁴⁰⁾. Entartet ist diese Systematisierung für Petersen aber auch deshalb, weil dabei das Kind dem Stoff untergeordnet wird. Der Stoff wird vom Lehrer zerlegt, in kleine Teile geordnet und stufig dargeboten, um sie dem Schüler mundgerecht zu machen. Die Folge davon war, daß die Kinder "ihrer Art Fremdes, ja Unzuträgliches zu begreifen und anzuerkennen"³⁴¹⁾ hatten. Fremd deswegen, weil eine solche Übernahme von Denkformen und Denkweisen aus der rational durchgegliederten Welt der kindlichen Art des Erlebens nicht angemessen ist, unzuträglich, weil sie den kindlichen Erkenntnisfortschritt vergewaltigt und die organische Bildung erschwert. Das Kind weiß nichts von einer Fächerung; die Welt, in der es sich zurechtfinden will, von der es etwas erfahren will, bietet sich ihm als eine einzige große Gesamtheit dar. Seine Auseinandersetzung mit der Welt hat nicht die Form eines systematischen, von den Elementen folgerecht aufsteigenden Lehrgangs³⁴²⁾. Von dieser, durch die Entwicklungspsychologie fundierten Tatsache geht Petersen aus. Er will die Schüler "zu gewinnbringender t ä - t i g e r B e g e g n u n g m i t d e n g r o ß e n W i r k l i c h k e i t e n , a u s d e n e n u n d i n d e n e n w i r l e b e n "³⁴³⁾ bringen. Diese großen Wirklichkeiten teilte Petersen - wie wir sahen - in die großen Kreise: Gott, Natur und Menschenwelt. Mit ihnen muß sich der Mensch auseinandersetzen, mit ihnen muß er fertig zu werden versuchen. Sie sind dem Menschen vorgegeben, sie gehören unaufhebbar zu ihm, und er nähert sich ihnen mit drei großen Fragen:

- "a) Was ist da? und was ist vorhanden und zuhanden?
- b) Was kann ich damit anfangen, um es für mich zu gebrauchen, zu nutzen, um es zu beherrschen?
- c) Wie soll ich es verstehen und deuten? Woher kommt es? Warum ist das so? Wozu ist das?"³⁴⁴⁾

Mit suggestiver Eindringlichkeit sagt Petersen, worauf das Lernen und der Unterricht ausgerichtet sein muß, um seinen bildenden und vor allem seinen erzieherischen Wert nicht zu verlieren: auf die "lebensvolle und f r a g e n v o l l e Wirklichkeit mit allem, was sie enthält an andrängender Lebensnot und Leidenschaft und Unsicherheit, Unruhe wie Ruhe, Freude, Frieden und Glück"³⁴⁵⁾. Von wissenschaftsanaloger Systematisierung, von dogmatischer Setzung und willkürlicher Konstruktion kann hier keine Rede mehr sein. Hier wird dem Schüler mit allen Konsequenzen "die Freiheit der Forschung im Umgang mit den Stoffen"³⁴⁶⁾ gegeben. Die Aufgabe des Lehrers ist es nun n i c h t mehr, d i - r e k t auf den Schüler einzuwirken. Er muß vielmehr Situationen schaffen, die voll von Spannungen sind, er muß den Stoff möglichst allein sprechen lassen "und nur als Vertreter dieses Anspruchs vom Stoffe aus unter seinen Schülern"³⁴⁷⁾ stehen. Er muß die Spannungsverhältnisse genau kennen, ihre strukturellen Unterschiede und die ihnen angemessenen Haltungen und Verhaltensweisen. Wo als oberster didaktischer Grundsatz der Unterrichtsgestaltung die Forderung gilt, im Hinhören auf die Situation, auf ihre Spannungen und Gehalte zu arbeiten und zu handeln, da ist jeder didaktische Methoden- und Fächerformalismus überwunden.

Schluß

Dem lapidaren Satz Fritz Blättners, Petersen habe mit dem Jena-Plan "im Geiste Pestalozzis und Fröbels sämtliche pädagogischen Reformbestrebungen der Zeit zusammengefaßt und anschaulich verwirklicht"³⁴⁸⁾, kann man nur mit einem gewissen Vorbehalt zustimmen. Daß der Geist Pestalozzis und Fröbels in der Erziehungslehre Peter Petersens gegenwärtig ist, kann man zwar gewiß nicht abstreiten. Pestalozzis Idee der Menschenschule und Fröbels Gedanken von der Bedeutung des "Lebganzen" sind die großen Leitmotive Petersens, auch im Hinblick auf seine Konzeption der Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier. Aber gerade die Betrachtung ihrer Stellung im Jena-Plan macht deutlich, daß Petersens Werk den Ansätzen der Reformpädagogik gegenüber eine **N e u s c h ö p f u n g** ist, trotz der vielfältigen geistesgeschichtlichen Abhängigkeit und trotz all der aufgenommenen fremden Elemente. Petersen erkennt zwar die Ergebnisse der pädagogischen Reformbewegung an und nimmt sie auf. Er weiß sich auch eins mit ihren Anliegen. Aber er stellt sich den schultheoretischen und schulpraktischen Problemen auf eine neue Weise. Bildung und Erziehung sind für ihn der "Ausdruck für das Wunder der tausendfältigen und ewigen Menschwerdung, und die Pädagogik ist ihm ein einziger Hilfsdienst daran. Deshalb bezieht er sämtliche Einzelformulierungen auf die argumentatio ad hominem, die im Schnittpunkt seines Begriffsspektrums steht"³⁴⁹⁾. Ausgangspunkt ist für ihn die konkrete Problemlage, sowohl im Leben wie in der Schulwirklichkeit. Petersen schafft keine von der Praxis losgelöste pädagogische Theorie, sondern ist sich bewußt, daß jede Erziehungslehre "praktisch werden will"³⁵⁰⁾ und muß. Pädagogische Theorie und Praxis sind für ihn eine unlösbare Einheit, und diese findet im Jena-Plan ihren sinnfälligen Ausdruck, der seiner Intention nach "ein Funktionssystem elementarer pädagogischer Grundbezüge (ist), die, zwar vielfach variabel, doch als **s o l c h e** berücksichtigt werden müssen, sofern man im Schulraum nicht gegen fundamentale Prinzipien aller Erziehung und Bildung verstoßen will"³⁵¹⁾. Bei der

Neugestaltung des Schul- und Unterrichtslebens richtet Petersen bewußt den Blick auf das G a n z e dieses Fragenkomplexes, nichts ist ihm gering oder unwichtig, auf jede Einzelheit kommt es ihm an, ob sie nun in den Höhenregionen des pädagogischen Bereichs liegt oder in den abwärts liegenden Zonen des technischen Bemühens. Alle Einzelheiten sind ihm ein Teil des "in sich verwobenen Lebensganzen"³⁵²⁾ und müssen der zuchtvollen Strenge einer sachlichen Forderung standhalten. Man darf deshalb Hans Mieskes zustimmen, wenn er sagt, daß "hinter die Grunderkenntnisse und Grunderfahrungen des Jena-Plans ... die Pädagogik nicht mehr zurück (kann)"³⁵³⁾.

So muß abschließend noch einmal betont werden, daß der Jena-Plan "einer der zukunftsträchtigsten Ansätze der ganzen Reformpädagogik"³⁵⁴⁾ ist, weil er ein offenes, undogmatisches Funktionssystem darstellt, in dem alle fundamentalen Probleme der Erziehung und Bildung rein aufbrechen und zu einer vorbildlichen Lösung gebracht sind.

Anmerkungen

1. Teil:

- 1) Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (Leipzig-Berlin 1921) 3. Aufl., II. Bd. S. 642
- 2) Erich Weniger, Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung; in: Die Sammlung, 3. Jg., Heft 8 (Göttingen 1948) S. 494
- 3) Nur einige der Vorschläge seien hier genannt:
Hessische Beiträge zur Schulreform (1949);
Die Neuordnung des Hamburger Schulwesens, hrsg. von der Schulbehörde von Hamburg (1949);
Richtlinien und Rahmenlehrpläne für die saarländischen Volksschulen (1959);
Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen, Richtlinien, Leitsätze, Erlasse (1955);
Plan zur Neugestaltung des deutschen Bildungswesens 4. Fassung ("Bremer Plan") 1969;
Plan zur Neugestaltung des deutschen Bildungswesens (Wiesbadener Plan) 1962;
Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 1 - 9, Stuttgart 1958 bis 1965;
Eine Übersicht über die verschiedenen Bildungspläne ist zu finden in: Wilfried Hartmann, Der Mensch in unseren Bildungsplänen (Münster 1965) S. 127 - 137
- 4) Hans H. Muchow, Die Schule ist tot ... es lebe die Schule (Schleswig 1956) S. 8
- 5) Ewald Kley, Die Erziehungs- und Unterrichtsformen des Jena-Plans, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2 (Braunschweig 1953) S. 65
- 6) Hans Mieskes, Schulwirklichkeit und Menschwerdung (München 1956) S. 12
- 7) Herbert Chiout, Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland (Dortmund 1955) S. 165
- 8) Herbert Chiout, a.a.O., S. 165
- 9) Hans Mieskes, Gedenkrede am 9.4.1952; in: Peter Petersen Leben und Werk, Beiheft "Lebendige Schule" (Frankfurt a.M. 1954) S. 8
- 10) Wilhelm Kosse, Das Schrifttum Peter Petersens in: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. (Ratingen, Juli 1963) S. 570
- 11) Hans Mieskes, Gedenkrede am 9.4.1952, S. 8
- 12) Wilhelm Kosse, Das Schrifttum Peter Petersens in: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. (Ratingen, Juli 1963) S. 570
- 13) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 43)

- 14) siehe: Ewald Kley, Die Erziehungs- und Unterrichtsformen des Jena-Plans; Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2 (Braunschweig 1953) S. 65
 In der Gedenkrede für Peter Petersen am 9.4.1952 umschreibt Hans Mieskes diesen Tatbestand ähnlich: Das "pädagogische Begriffssystem Petersens (ist) nicht "fertig", geschlossen abgedichtet ..., es bleibt nach oben, der Terminologie hin, offen, nach unten, der Realität hin, adaptiv". In: Peter Petersen Leben und Werk, Beiheft "Lebendige Schule" (Frankfurt a.M. 1954) S. 8
- 15) Hans Mieskes, Gedenkrede am 9.4.1952;
 in: Peter Petersen Leben und Werk, Beiheft "Lebendige Schule" (Frankfurt a.M. 1954) S. 14
- 16) Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre (Berlin 1909) S. 271
- 17) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 32
- 18) siehe dazu und zum folgenden: Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 90
 In einem anderen Teil dieser Arbeit wird noch ausführlich auf die betreffenden Vertreter der beiden Richtungen eingegangen werden.
- 19) Herbert Chiout, Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland (Dortmund 1955) S. 165
- 20) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 33
- 21) Weil das Thema dieser Arbeit zur Klärung eines p ä d a g o g i s c h e n Problems beitragen soll, kann in diesem Zusammenhang nur auf die Erscheinungsformen des m e n s c h l i c h e n , speziell des kindlichen Spiels eingegangen werden.
- 22) Eugen Fink, Oase des Glücks (Freiburg - München 1957) S. 9
- 23) ebenda, S. 9
- 24) Hans Scheuerl, Das Spiel (Weinheim 1962) 3. Aufl., S. 105
- 25) Julius Schaller, Das Spiel und die Spiele (Weimar 1861)
- 26) Moritz Lazarus, Die Reize des Spiels (Berlin 1883)
- 27) Sigmund Freud, Gesammelte Schriften (Leipzig, Wien, Zürich 1924)
- 28) Herbert Spencer, Principles of Psychology (New York 1897) 2. Aufl.
- 29) Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes (Jena 1927) 6. Aufl. S. 458
- 30) Johan Huizinga, Homo ludens (Reinbek bei Hamburg 1956) rowohls deutsche enzyklopädie, 6. Aufl., S. 11

- 31) Hans Scheuerl, Das Spiel (Weinheim 1962) 3. Aufl., S. 115
Das Zitat ist im Original kursiv gedruckt.
- 32) Johan Huizinga Homo ludens (Reinbek bei Hamburg 1956) 6. Aufl., S. 11
- 33) Hans Scheuerl, Das Spiel, a.a.O., S. 115
Das Zitat ist im Original kursiv gedruckt.
- 34) Eine solche Sprachanalyse ist zwar schon von Moritz Lazarus, Die Reize des Spiels (Berlin 1883) S. 19 f., Friedrich Luther, Grundsätzliche Beiträge zu einer Theorie des Spiels (Leipzig 1925), F.J.J. Buytendijk, Wesen und Sinn des Spiels (Berlin 1933) S. 18 ff. und Johan Huizinga, Homo ludens (Reinbek bei Hamburg) S. 34 ff. versucht worden. Aber erst Hans Scheuerl hat aus der Sprachanalyse die entsprechenden Konsequenzen gezogen, Konsequenzen, aus denen sich erst die volle pädagogische Relevanz des Spiels ableiten läßt.
- 35) Hans Scheuerl, Das Spiel (Weinheim 1962) S. 127
- 36) ebenda, S. 127
- 37) ebenda, S. 131
- 38) ebenda, S. 132 (im Original kursiv gedruckt)
- 39) Zwei Arten von Leistungen unterscheidet Hans Scheuerl: "Erstens solche, die auf die Herstellung, Erhaltung und Verbesserung der Spielrahmen gerichtet sind, und zweitens solche, die unmittelbar das Erzeugen und Erhalten des Spielgeschehens bezwecken, das Geben und Auffangen jeglicher Art von Spielimpulsen". (S. 180/181)
- 40) Duff Cooper, Talleyrand (München 1962) DTV, S. 5
- 41) siehe: Ferdinand Feldige, Sonnenblicke ins Jugendland, Urteile über Erziehung sowie Erinnerungen aus der Schul- und Jugendzeit hervorragender Personen (Freiburg i. Br. 1912) S. 108 f.
Theodor Katerkamp, Denkwürdigkeiten aus dem Leben der Fürstin Amalie von Gallitzin, geb. Gräfin von Schmettau (Münster 1828) S. 7 f.
- 42) J.W. Goethe, Dichtung und Wahrheit (Leipzig o.J., Reclam) Hrsg. v. Theodor Friedrich, 1. Teil, 1. Buch, S. 8 f.
- 43) Wilhelm Nohl, Ludwig van Beethoven (Stuttgart 1927) S. 12
- 44) siehe: Johann B. Basedow, Ausgewählte Schriften (Langensalza 1880) Hrsg. v. Hugo Göring, S. 5
- 45) siehe: Ernst M. Arndt, Erinnerungen aus dem äußeren Leben (Leipzig 1840, Reclam) S. 21
- 46) siehe: M. Bacheler, Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik (Stuttgart 1914) S. 38

- 47) Kurt Hauck, Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts (Diss. Halle 1935)
- 48) In der Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg (Stuttgart 1920) Bd. 2, 1. Halbband, S. 240 wird lebhaft darüber Klage geführt, daß die Kinder in ihrer freien Zeit kaum etwas anderes im Sinn hätten als zanken, schlagen, lästern, schimpfen, zechen und spielen (gemeint sind Glücksspiele). Von ähnlichen Zuständen berichtet Ernst Gehmlich, Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl von Karlsberg (Langensalza 1894) S. 25 f. Etwas günstiger war die Lage merkwürdigerweise gerade dort, wo das Spiel auf die stärkste Gegnerschaft stieß: in den Internaten des Pietisten August H. Francke. Wenn er auch fast überhaupt kein Spiel gestattet, so bezieht er doch die freie Zeit in die pädagogische Planung und Überwachung mit ein und sorgt für Abwechslung der verschiedenen Beschäftigungen. Deshalb scheinen in seinen Anstalten die oben beschriebenen Schwierigkeiten nicht so deutlich aufgetreten zu sein. (siehe: August Hermann Francke, Pädagogische Schriften (Paderborn 1957)
- 49) John Lockes Gedanken über Erziehung (Langensalza 1910) hrsg. v. E. v. Sallwürk, § 39, S. 115
- 50) ebenda, § 63, S. 127
- 51) ebenda, § 63, S. 128
- 52) ebenda, § 148, S. 232
- 53) ebenda, § 151, S. 235
- 54) ebenda, § 152, S. 235
- 55) ebenda, § 149, S. 233
- 56) Jean J. Rousseau, Emile oder Über die Erziehung (Leipzig o.J., Kröner) Bd 1, 1. Buch, S. 20
- 57) ebenda, Bd. 1, 2. Buch, S. 41
- 58) ebenda, Bd. 1, 2. Buch, S. 116
- 59) ebenda, Bd. 2, 5. Buch, S. 99
- 60) ebenda, Bd. 1, 2. Buch, S. 75
- 61) Pestalozzis sämtliche Werke. Gesichtet vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen von L.W. Seyfarth (Brandenburg a.d.Havel 1869 - 1873) Bd. 18, Wochenschrift für Menschenbildung, S. 47
- 62) Pestalozzis sämtliche Werke. Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen von L.W. Seyfarth (Brandenburg a.d.Havel 1869 - 1873) Bd. 18, Wochenschrift für Menschenbildung S. 42/43
- 63) ebenda, S. 50
- 64) ebenda, Bd. 17, Ideen der Elementarbildung, S. 339
- 65) ebenda, S. 234
- 66) ebenda, S. 233

- 67) Pestalozzis sämtliche Werke. Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen von L. W. Seyfarth (Brandenburg a.d.Havel 1869 - 1873) Bd. 17, Ideen der Elementarbildung. S. 233
- 68) ebenda, S. 234
- 69) J. Chr. F. Guts Muths, Spiele zur Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden (Hof 1914) 9. Aufl., bearb. v. Georg Thiele, S. 20 ff.
- 70) Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen; in: Schillers sämtliche Werke, Säkularausgabe (Stuttgart und Berlin o.J., Cotta) Bd. 12, S. 7 ff.
- 71) Jean Paul Richter Levana oder Erzieh-Lehre (Langensalza 1892) Hrsg. v. Karl Lange 2. Aufl., S. 79 ff.
- 72) Friedrich Schleiermachers Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen (Berlin 1849) Hrsg.v. C. Platz, S. 71 ff.
- 73) Elisabeth Blochmann, Fröbels Theorie des Spiels I (Weinheim 1963) 3. Aufl., S. 3
- 74) Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften (Godesberg 1951) Hrsg. v. Erika Hoffmann, 2. Bd. Die Menschen-erziehung, S. 7
- 75) Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher, Hrsg. v. Helene L. Klostermann (1927), S. 95
- 76) Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften (Godesberg 1951) Hrsg. v. E. Hoffmann, 2. Bd. Die Menschener-ziehung, S. 33
- 77) ebenda, S. 36
- 78) ebenda, S. 36/37
- 79) ebenda, S. 36
- 80) ebenda, S. 32
- 81) ebenda, S. 9
- 82) ebenda, S. 7
- 83) ebenda, S. 7
- 84) ebenda, S. 7/8
- 85) ebenda, S. 8
- 86) ebenda, S. 8
- 87) ebenda, S. 36
- 88) Fröbel spricht davon, daß "der gern über sich selbst klare Knabe" beim Spiel mit dem Wasser in diesem "das Bild seiner Seele wie in einem Spiegel schaut". (Menschenerziehung, S. 64)
- 89) Fröbels Theorie des Spiels I; eingeleitet von Elisabeth Blochmann (Weinheim 1963) 3. Aufl., S. 90
- 90) ebenda, S. 5

- 91) Fröbels Theorie des Spiels I; eingeleitet von Elisabeth Blochmann (Weinheim 1963) 3. Aufl., S.16
- 92) ebenda, S. 21
- 93) ebenda, S. 17
- 94) siehe dazu: Heinrich Döpp-Vorwald, Peter Petersen; in: "Thüringer Erzieher" Hrsg. v. G. Franz u. W. Flitner (Köln 1966) S. 377 f.
- 95) Julius Schaller, Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständnis des geselligen Lebens (Weimar 1861)
- 96) Moritz Lazarus. Die Reize des Spiels (Berlin 1883)
- 97) Wilhelm Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren (Leipzig 1908) 7. Aufl.
- 98) Herbert Spencer, Principles of Psychology (New York 1897) 2. Aufl.
- 99) G. Stanley Hall, Adolescence (New York 1904)
- 100) Konrad Lange, Die bewußte Selbsttäuschung als Kern des künstlerischen Genusses (Leipzig 1895)
- 101) Karl Groos, Die Spiele der Menschen (Jena 1899)
Karl Groos, Die Spiele der Tiere (Jena 1907) 2. Aufl.
- 102) Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (Frankfurt a.M. 1963) 6. Aufl., S. 185
- 103) Hans Scheuerl, Beiträge zur Theorie des Spiels (Weinheim o.J.) S. 12
- 104) Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S. 4
- 105) Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Der didaktische Materialismus (Gütersloh 1894) 3. Aufl., S. 24
- 106) Albert Reble, Geschichte der Pädagogik (Stuttgart 1959) S. 257
- 107) Alfred Lichtwark, Die Einheit der künstlerischen Erziehung; in: Die deutsche Reformpädagogik; hrsg. v. W. Flitner u. G. Kudritzki (Düsseldorf - München 1961) S. 115
- 108) G.F. Hartlaub, Der Genius im Kinde (Breslau 1922) S. 23
- 109) Vor allem bei: Alfred Lichtwark, Der Deutsche der Zukunft; in: Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des 1. Kunsterziehungstages in Dresden 1901 (Leipzig 1902) S. 56 ff; und: Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Darmstadt 1893)
- 110) G.F. Hartlaub, Der Genius im Kinde, S. 22
- 111) Hans Blüher, Wandervogel (Berlin 1912) Bd. I, S.77

- 112) siehe: Werner Plate, Das Spiel in der deutschen Jugendbewegung (Diss. Münster 1940)
- 113) Fritz Seidenfaden, Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. (Ratingen 1962) S. 55
Das Ringen um diese Spannung wird auch dargestellt in: W.Z. Laqueur, Die deutsche Jugendbewegung (Hamburg 1922) S. 29 ff.
Martin Luserke, Schule am Meer (Bremen 1925) S. 71 - 101
- 114) Berthold Otto, Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift (Leipzig 1910) S. 10
- 115) Fritz Gansberg, Der freie Aufsatz (Bonn 1954) 4. Aufl., S. 1
- 116) Berthold Otto: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule (Berlin 1914) S. 102
- 117) Berthold Otto, Hauslehrerbestrebungen, S. 45
- 118) Berthold Otto, Arbeit oder Spiele? in: Der Hauslehrer, X. Jg. (Groß-Lichterfelde 1910) S. 263
- 119) Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts (Leipzig 1903) S. 307
- 120) siehe: Günter Schulz, Der Streit um Montessori (Freiburg 1961) S. 66
- 121) Montessori - Erziehung für Schulkinder (Stuttgart 1926) S. 245
- 122) ebenda, S. 245
- 123) siehe: Fröbels Theorie des Spiels; hrsg.v. Erika Hoffmann (Langensalza 1937) S. 101 ff.
- 124) Helene Helmig, Montessori-Pädagogik (Freiburg 1958) S. 72
- 125) Maria Montessori, Mein Handbuch (Stuttgart o.J.) S. 11
- 126) siehe: Maria Montessori, Kinder, die in der Kirche leben; hrsg. und übersetzt von Helene Helmig (Freiburg 1964) S. 19 ff. u. S. 23 ff.
- 127) Amélie Hamaide, Die Methode Decroly (Weimar 1928) S. 7
- 128) ebenda, S. 14 und S. 70 ff.
- 129) Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung (Leipzig und Berlin 1926) 1. Aufl., S. 450
- 130) Georg Kerschensteiner, Der Begriff der Arbeitsschule (Leipzig und Berlin 1925) 6. Aufl., S. 43
- 131) ebenda, S. 44
- 132) Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 389

- 133) Walter Heistermann, Mensch und Arbeit; in: Bildung und Erziehung (1965) 18. Jg., S. 104
- 134) Heinrich Weinstock, Arbeit und Bildung (Heidelberg 1954) S. 34
- 135) ebenda, S. 34
- 136) Walter Heistermann, a.a.O., S. 105
- 137) Kluge-Götze, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (Berlin 1963) 19. Aufl., S. 29
- 138) Heinrich Weinstock, a.a.O., S. 30
- 139) Walter Heistermann, a.a.O., S. 105
- 140) Heinrich Weinstock, a.a.O., S. 38
- 141) Karl Marx, Nationalökonomie und Philosophie; hrsg. v. E. Trier (Köln u. Berlin 1950) S. 245
- 142) Hans Freyer, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters (Stuttgart 1955) S. 30
- 143) siehe: Franz-Josef Wehnes, Schule und Arbeitswelt (München 1964) S. 20
- 144) Heinrich Weinstock, a.a.O., S. 105
- 145) Heinrich Weinstock, Arbeit und Bildung, S. 106
- 146) ebenda, S. 116
- 147) Franz-Josef Wehnes, Schule und Arbeitswelt, S. 66
- 148) Heinrich Weinstock, a.a.O., S. 104
- 149) Georg Kerschensteiner, Der Begriff der Arbeitsschule (München - Düsseldorf 1957) 13. Aufl.
- 150) ebenda, S. 53
- 151) ebenda, S. 33
- 152) siehe: G. Kerschensteiner, a.a.O., S. 55
- 153) Es kann hier nicht darauf eingegangen werden, wie sich z.B. die Griechen, die Römer, die frühe Christenheit und die Humanisten die Lösung dieses Problems vorstellten, weil es über das Thema dieser Arbeit zu weit hinausführen würde. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die einleitenden Kapitel der Schrift "Arbeit und Bildung" von Heinrich Weinstock, die schon angeführt wurde, in denen er untersucht, welche Bildungschancen der Arbeit in den ersten Epochen der europäischen Geistesgeschichte zugemessen wurden.
- 154) Aloys Fischer, Die Krisis der Arbeitsschulbewegung; in: Aloys Fischer, Leben und Werk; hrsg. v. Karl Kreitmair (München 1957) Bd. V/VI, S. 426
- 155) siehe: Karl Odenbach, Die deutsche Arbeitsschule (Braunschweig 1963) S. 9
- 156) ebenda, S. 10
- 157) ebenda, S. 10

- 158) Friedrich Eberhard v. Rochow, Über die Notwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung der niederen Stadt- und Landschulen in Rücksicht auf die Armenanstalten;
in: Friedrich E.v. Rochows sämtliche pädagogische Schriften; hrg. v. F. Jonas und Fr. Wienecke, (Berlin 1909) Bd. III, S. 63
- 159) Johann Amos Comenius, Große Didaktik (übersetzt u. herausgegeben v. A. Flitner)
2. Aufl. (Düsseldorf - München 1960) S. 33
- 160) ebenda, S. 34/35
- 161) ebenda, S. 46
- 162) ebenda, S. 46
- 163) Johann Amos Comenius, Informatorium der Mutterschule;
in: Pädagogische Bibliothek; hrg. v. Karl Richter, Bd XI (Leipzig o.J.) S. 22
- 164) Johann Amos Comenius, Ausgang aus den scholastischen Irrgärten ins Freie,
in: Pädagogische Bibliothek; hrg. v. Karl Richter, Bd XI (Leipzig o.J.) S. 285
- 165) Eduard Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volksschule (Heidelberg 1949) S. 24
- 166) Joh. Heinr. Pestalozzi, Zweck und Plan einer Armen-erziehungsanstalt;
in: Gesammelte Werke in 10 Bänden (Zürich 1946)
Bd. VII, S. 408
- 167) ebenda, S. 399
- 168) ebenda, S. 407/408
- 169) Es sei hier verwiesen auf die ausführliche theoretische Begründung des Spiels bei Fröbel (S. 36 ff.) die auch für das Verständnis der Arbeit vorausgesetzt werden muß.
- 170) Friedrich Fröbel, Menschengenerziehung;
in: Ausgewählte Schriften (Berlin 1951), hrg. v. Erika Hoffmann, S. 28
- 171) ebenda, S. 30
- 172) ebenda, S. 29
- 173) ebenda, S. 30
- 174) ebenda, S. 30
- 175) ebenda, S. 27/28

- 176) Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation (München - Düsseldorf 1954) 7. Aufl., S. 46
Da im Zusammenhang dieser Arbeit nur die eigentlich exemplarischen Arbeitstheorien erwähnt werden können, muß auf eine Betrachtung der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entworfenen Arbeitstheorien verzichtet werden. Dieser Verzicht ist auch dadurch gerechtfertigt, weil keine andere Arbeitstheorie die Schule so beeinflußt hat wie die Kerschensteiners.
- 177) ebenda, S. 47
- 178) Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorischen Bildung (Weinheim 19) 2. Aufl., S. 213
- 179) ebenda, S. 213
- 180) Georg Wehle, Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, S. 58
- 181) Georg Kerschensteiner, Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert;
in: Grundfragen der Schulorganisation, S. 64 ff.
- 182) Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, S. 101
- 183) ebenda, S. 105
- 184) Von diesem Standpunkt aus erscheint die Kritik Aloys Fischers, Kerschensteiner unterscheide nicht säuberlich zwischen dem ökonomischen und dem methodischen Prinzip der Arbeit, als nicht gerechtfertigt. (siehe: Aloys Fischer, Krisis der Arbeitsschulbewegung; in: Aloys Fischer, Leben und Werk, Bd.V/VI, S. 110
- 185) Georg Wehle, Praxis und Theorie im Lebenswerk Kerschensteiners, S. 59
- 186) Zum Problem Produktionsschule
siehe: Robert Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit
u. P.P.Blonskij, Die Arbeitsschule; 1. Teil und 2. Teil (1921 u. 1928)
- 187) siehe: Georg Kerschensteiner, Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert;
in: Grundfragen der Schulorganisation, S. 96 f.
- 188) siehe: ebenda, S. 101
- 189) Hugo Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (Leipzig 1917) Bd. I, S. 38
(siehe auch: S. 63, S. 84 ff., S. 190 u. Bd. II, S. 282)
- 190) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 33
- 191) Martin Heidegger, Unterwegs zur Sprache
(Pfullingen 1959) S. 11

- 192) Joh. G. Herder, Abhandlung über den Ursprung der Sprache (Leipzig 1901) hrg. v. Th. Matthias, S. 21
- 193) Bruno Liebrucks, Sprache und Bewußtsein (Frankfurt/M. 1964) Bd. I, S. 54
- 194) Joh. G. Herder, a.a.O., S. 36
- 195) ebenda, S. 36
- 196) Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos (Darmstadt 1928) S. 47
siehe dazu auch: Jakov v. Uexküll, Umwelt und Innenwelt der Tiere (Berlin 1921)
- 197) Joh. G. Herder, a.a.O., S. 37/38
- 198) siehe: Otto Friedrich Bollnow, Sprache und Erziehung; in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1965) 18. Jg., S 213
- 199) zitiert bei: Otto Friedrich Bollnow, Sprache und Erziehung, a.a.O., S. 214
- 200) Wilhelm v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts Werke, hrg.v. A. Flitner u. K. Giel (Darmstadt 1963) Bd. III, S. 434
- 201) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S. 218 (Sperrungen vom Verfasser)
- 202) Otto Friedrich Bollnow, a.a.O., S. 226
- 203) Werner Loch, Die Ermunterung; in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1965) 18. Jg., S. 401
- 204) Johann Gottfried Herder, Von der Ausbildung der Rede und Sprache, Gesammelte Werke, hrg.v. Franz Schultz (Potsdam o.J.) Bd. III, S. 386
- 205) Theodor Rutt, Didaktik der Muttersprache (Frankfurt a.M. 1964) S. 53
- 206) W. v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes, a.a.O., S. 41
- 207) Werner Loch, Das Gespräch in der Schule; in: Bildung und Erziehung (Frankfurt a.M. 1956) 9. Jg., S. 528
- 208) Hans Schorer: Das Gespräch in der Schule (Frankfurt a.M. 1960) 2. Aufl., S. 5
- 209) Erika Essen, Methodik des Deutschunterrichts (Heidelberg 1962) 4. Aufl., S. 15
- 210) Die faktische Ungleichheit der Partner, bedingt etwa durch die Verschiedenheit der Bildung, des Alters usw., muß "in einer Weise des "als ob" ausgeglichen und für die Zeit des Gesprächs suspendiert werden, indem sich der überlegene Partner so weit herabneigt oder den Unterlegenen so weit heraufhebt, daß eine beiden gemeinsame Gesprächsebene entsteht". Werner Loch, Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre; in: Bildung und Erziehung, 15. Jg., S. 649

- 211) Werner Loch, Das Gespräch in der Schule
a.a.O., S. 531
- 212) siehe: Karl Löwitsch, Das Individuum in der Rolle
des Mitmenschen (München 1928) S. 65 f.
- 213) siehe: Werner Loch, Beiträge zu einer Phänomenologie
von Gespräch und Lehre;
in: Bildung und Erziehung (Lippstadt 1962) 15. Jg.,
S. 657
- 214) Nur auf ein markantes Beispiel sei hier hingewiesen:
Das Unterrichtsgespräch (Oldenburg 1949), hrg.v.
Ludwig Joost
- 215) Werner Loch, Beiträge zu einer Phänomenologie von
Gespräch und Lehre,
a.a.O., S. 646
- 216) ebenda, S. 659
- 217) ebenda, S. 660
- 218) Werner Loch, Die Ermunterung;
in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1965)
18. Jg., S. 402
- 219) ebenda, S. 402
- 220) Werner Loch, Beiträge zu einer Phänomenologie von
Gespräch und Lehre;
in: Bildung und Erziehung, S. 641
- 221) siehe: Platon, Protagoras, Sämtliche Werke
(Berlin o.J.); hrg.v. Lambert Schneider, Bd. I, S.55 ff.
- 222) siehe: Karl H. Schwager, Wesen und Formen des Lehr-
gangs im Schulunterricht (Weinheim o.J.) S. 14
- 223) siehe: Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten
Unterrichts (Leipzig 1919) S. 379
- 224) siehe: Franz X. Eggersdorfer, Jugendbildung
(München 1950) 5. Aufl., S. 109
- 225) Johann Amos Comenius, Große Didaktik (Düsseldorf-
München 1954) hrg. v. Andreas Flitner; V, 2
- 226) ebenda, VI
- 227) ebenda, XIV, 1
- 228) ebenda, XIV, 7
- 229) ebenda, XVI, 15
- 230) ebenda, XVI, 15
- 231) ebenda, XX, 18
- 232) Karl H. Schwager, a.a.O., S. 24
- 233) Jean J. Rousseau, Emile oder Über die Erziehung
(Paderborn 1958) hrg. v. J. Esterhues, 3. Buch,
14. Absatz, S. 175
- 234) ebenda, 4. Buch, 60. Absatz
- 235) siehe: Karl H. Schwager, a.a.O., S. 33

- 236) Jean J. Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, a.a.O., III, 69
- 237) Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung (Keilhau 1826) hrg. von Erika Hoffmann (Berlin 1951) S. 98
- 238) ebenda, S. 57
- 239) ebenda, S. 57
- 240) ebenda, S. 58/59
- 241) ebenda, S. 123
- 242) ebenda, S. 122
- 243) Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften (Berlin 1862), hrg. v. Wichard Lange, Bd. I, S. 492
- 244) Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung, S. 162
- 245) ebenda, S. 170
- 246) ebenda, S. 142
- 247) ebenda, S. 162
- 248) ebenda, S. 165
- 249) ebenda, S. 170
- 250) ebenda, S. 176
- 251) ebenda, S. 177
- 252) ebenda, S. 178
- 253) ebenda, S. 196
- 254) ebenda, S. 207
- 255) ebenda, S. 215
- 256) ebenda, S. 221
- 257) ebenda, S. 254
- 258) Nur Zillers "Disputationsmethode" dürfte eine Ausnahme sein.
- 259) Auffallend ist, daß sich in der gleichen Zeit überall parallel zu dieser pädagogischen Entwicklung in der Philosophie und in der Theologie eine Neubesinnung auf das Dialogische vollzieht, was vor allem in den Arbeiten von Löwith, Grisebach, Lipps, Jaspers, Buber, Gogarten und Ebner zum Ausdruck kommt.
- 260) Berthold Otto, Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Karl Kreitmair (Paderborn 1963) S. 123
- 261) ebenda, S. 124
- 262) Berthold Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule (Berlin-Lichterfelde 1914) S. 55
- 263) Berthold Otto, Ausgewählte Schriften, S. 122
- 264) ebenda, S. 126
- 265) ebenda, S. 125
- 266) ebenda, S. 6
- 267) ebenda, S. 6
- 268) ebenda, S. 121

- 269) Berthold Otto, Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 121
- 270) ebenda, S. 121
- 271) ebenda, S. 127
- 272) ebenda, S. 127
- 273) ebenda, S. 123
- 274) ebenda, S. 131
- 275) Die Unterrichtsprotokolle, die B. Otto anführt, mögen als Beispiel gelten.
- 276) ebenda, S. 238
- 277) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 171
- 278) siehe: Kluge-Götze, Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache
- 279) Otto F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre (Heidelberg 1964) S. 76
- 280) ebenda, S. 78
- 281) siehe: Erich Weber, Fest und Feier als pädagogische Situation, in: Welt der Schule (1965) S. 530
- 282) siehe: O.F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, S. 76
- 283) Josef Pieper, Zustimmung zur Welt (München 1963) S. 16
- 284) Otto F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, S. 76
- 285) ebenda, S. 76
- 286) ebenda, S. 76
- 287) ebenda, S. 77
- 288) R. Lennert; in: Pädagogisches Lexikon (Hrsg.v. H.H. Grootz u. M. Stallmann (Stuttgart 1961) Sp. 289
- 289) Otto F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, S. 79
- 290) Josef Pieper, Muße und Kult (München 1961) S. 32
- 291) ebenda, S. 32
- 292) ebenda, S. 32
- 293) Erich Weber, Fest und Feier als pädagogische Situationen; in: Welt der Schule (1965) S. 531
- 294) Platon, Nomoi, Sämtliche Werke (Hrsg.v. W.F. Otto u.a.) 6. Bd. (Hamburg 1959) S. 35
- 295) Friedrich D. Schleiermacher, Praktische Theologie Sämtliche Werke, Bd. 13 (Berlin 1850) S. 73
- 296) Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (Hrsg.v. Wilhelm Rein) 8. Bd., 2. Aufl., (Langensalza 1908) S. 103; Artikel: Schulfeste, ihre Geschichte
- 297) siehe: ebenda, S. 104 und Erich Weber, Fest und Feier als pädagogische Situationen, in: Welt der Schule (1965) S. 537

- 298) Alfred Rach, Sachwörter zur deutschen Erziehungs-
geschichte (Weinheim 1964) S. 264
- 299) ebenda, S. 108
- 300) ebenda, S. 276
- 301) C. G. Salzmann, Nachrichten aus Schnepfenthal für
Eltern und Erzieher; 2. Bd. (Leipzig 1788) S. 89
- 302) zitiert bei: Otto H. Wolf, Die anthropologisch-
pädagogische Bedeutung von Fest und Feier im An-
schluß an Salzmann, Jahn und Fröbel (Diss. Tübingen
1958) S. 15
- 303) C.G. Salzmann, Nachrichten aus Schnepfenthal, S. 77
- 304) siehe: ebenda, S. 55 ff., S. 72 ff.
- 305) ebenda, S. 28
- 306) Otto H. Wolf, a.a.O., S. 37
- 307) Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften;
hrg. v. Wichard Lange (Berlin 1862) Bd. II, S. 418
- 308) ebenda, S. 418
- 309) Otto H. Wolf, a.a.O., S. 96
- 310) Petersen kritisiert auch "das Geburtfest aller Zög-
linge", das im Philanthropin Salzmanns am 15. Juni
jedes Jahres gefeiert wurde. Offensichtlich hat von
dort her auch Fröbel diese Anregung genommen, nur
einmal im Jahr, dann für alle Kinder gemeinsam,
Geburtstag zu feiern (siehe: Führungslehre, S. 149)
- 311) Fröbels gesammelte pädagogische Schriften,
a.a.O., S. 422
- 312) ebenda, S. 423
- 313) ebenda, S. 424
- 314) ebenda, S. 423
- 315) ebenda, S. 425
- 316) Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, Bd. II,
S. 527. Auf der Seite 528 spricht Fröbel vom "Kinder-
und Jugendfest"
- 317) ebenda, S. 528
- 318) ebenda, S. 531
- 319) Kurt Riedel, Eigengesetzliche Bildungslehre
(Osterwieck 1931) S. 224
- 320) Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung
(Frankfurt a.M. 1936) S. IV (Vorwort)
- 321) Hugo Gaudig, Didaktische Ketzereien (Leipzig 1921)
S. 145

- 322) siehe: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik
Bd. VIII, hrg. v. W. Rein (Langensalza 1908)
2. Aufl., S. 114, f.

Neben diesen patriotischen Feiern spielten in manchen Gegenden Deutschlands auch noch die feierlichen Veranstaltungen zum Beschluß oder zur Eröffnung des Schuljahres eine gewisse Rolle. Ob sie aber pädagogisch wertvolle Feiern waren, muß von unserem Standpunkt aus bezweifelt werden. Der über Jahre festliegende gleichförmige Aufbau dieser Veranstaltungen verstärkt nur die Zweifel.

Siehe dazu etwa: die "Ankündigung der öffentlichen Schulprüfungen und Schulfeyerlichkeiten der vier Herzöglich Nassauischen Pädagogien" (Wiesbaden 1870)

Von 1822 bis 1865 haben alle Feiern den gleichen Aufbau: 1. Chorgesang, 2. Deklamation, 3. Orchester, 4. Ansprache des Rektors, 5. Chorgesang.

Vorbereitet und angeordnet sind sie in allen Fällen vom Lehrer. Die Mitwirkung der Schüler beschränkt sich auf das Mitsingen und Deklamieren.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das, was Karl Jaspers über selbst erlebte Schulfeyerstunden im Gymnasium zu Oldenburg berichtet, die wegen des in ihnen zum Ausdruck kommenden "Gehorsamssinnes vor Kaiser und Großherzog ... keine substantielle Grundlage (des) Lebens erweckten".

in: Karl Jaspers, Schicksal und Wille;
Autobiographische Schriften (München 1967), S. 58

- 323) Encyklopädisches Handbuch der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 917
- 324) Johannes Soldt, Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrich-Schule zu Jena (Weimar 1935) S. 177
- 325) Peter Petersen, die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts, in: Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule (Weimar 1926) S. XIX
- 326) siehe: Peter Petersen, Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts, in: Elisabeth Huguenin, Die Odenwaldschule (Weimar 1926) S. 53 ff; S. 70 ff. und: Rückblick auf die erste Zeit der Deutschen Landerziehungsheime; in: Die Erziehung, 3. Jg., 1928, S. 591 - 593
- 327) Elisabeth Huguenin, a.a.O., S. 71/72
- 328) Elisabeth Huguenin, a.a.O., S. 73
- 329) siehe: Heinrich Scharrelmann, Erlebte Pädagogik (Hamburg 1922) 2. Aufl.
- 330) Erich Weber, Fest und Feier als pädagogische Situationen, in: Welt der Schule (18. Jg. 1965) S. 538

- 331) Hugo Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden
Persönlichkeit (Leipzig 1930) S. 287
- 332) Hugo Gaudig, Schule und Schulleben
(Leipzig 1923) S. 70
- 333) ebenda, S. 70

Anmerkungen

2. Teil:

- 1) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 35 (Anmerkung). Gemeint ist wohl: Riedel habe den Begriff "Bildungsgrundformen" in die pädagogische Diskussion eingeführt und sie als erster systematisch behandelt.
- 2) Friedrich Fröbel, Menschenerziehung, a.a.O., S. 32
- 3) ebenda, S. 28
- 4) ebenda, S. 57
- 5) ebenda, S. 131
- 6) ebenda, S. 131
- 7) Osterwieck-Harz 1931
(Die Ziffern in der Klammer geben jeweils die Seitenzahl dieses Buches an)
- 8) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 35 (Anmerkung)
- 9) Frankfurt a.Main 1932
(Die Ziffern geben immer die Seitenzahlen d i e s e s Buches an)
- 10) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 35 (Anmerkung)
- 11) Philipp Hördt, Theorie der Schule (Frankfurt a.M. 1933) S. 211
- 12) ebenda, S. 211
- 13) Heinrich Döpp-Vorwald, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung (Ratingen 1967) 2. Aufl., S. 148
- 14) Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung, S.123
- 15) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 43/44
- 16) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 20
- 17) Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan (Langensalza 1927) 1. Aufl., S. 38
- 18) John B. Watson, Der Behaviorismus (Berlin-Leipzig 1930) S. 37
- 19) ebenda, S. 26
- 20) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 47
- 21) ebenda, S. 46
- 22) ebenda, S. 48
- 23) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 17
- 24) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 49
- 25) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 17

- 26) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 50
- 27) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 18
- 28) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 50
- 29) ebenda, S. 50
- 30) ebenda, S. 52
- 31) ebenda, S. 53
- 32) ebenda, S. 56
- 33) ebenda, S. 55
- 34) Romano Guardini; in: Romano Guardini und Otto Friedrich Bollnow, Begegnung und Bildung (Würzburg 1956) S. 11
- 35) ebenda, S. 13
- 36) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 57
- 37) Karl Jaspers, Philosophie (Berlin 1932) Bd. III, S. 6
- 38) ebenda, Bd. I, S. 13
- 39) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 227
siehe auch: Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik
(Berlin 1965) 2. Aufl., S. 89
- 40) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 228
- 41) ebenda, S. 17
- 42) ebenda, S. 18
- 43) ebenda, S. 226
- 44) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 57
- 45) ebenda, S. 59
- 46) Edwin Latzel, Die Erhellung der Grenzsituation;
in: Karl Jaspers; hrg. von Paul Schilpp (Stuttgart
1957) S. 167
- 47) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 65
- 48) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 19
und: Karl Jaspers, Philosophie, Bd. II, S. 204
- 49) Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 90
- 50) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 14
- 51) ebenda, S. 14
- 52) ebenda, S. 215
- 53) Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 95
(im Original gesperrt gedruckt)
- 54) Peter Petersen, Pädagogik der Gegenwart (Berlin 1937)
2. Aufl., S. 53 und: Allgemeine Erziehungswissenschaft,
S. 105

- 55) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 227
- 56) ebenda, S. 228
- 57) Heinrich Döpp-Vorwald, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung (Berlin 1941) S. 187
- 58) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 228/229
- 59) Heinrich Döpp-Vorwald, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? in: Philosophische Studien (Berlin 1949), S. 388
- 60) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 63
- 61) ebenda, S. 62
- 62) Wilhelm Kosse, Erziehung und Lebenssinn (Oberursel/Taunus 1967) S. 146
- 63) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 64/65
- 64) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 226
- 65) ebenda, S. 20
- 66) ebenda, S. 20
- 67) ebenda, S. 20
- 68) ebenda, S. 26
- 69) ebenda, S. 20
- 70) ebenda, S. 12;
und: Ursprung der Pädagogik, S. 157
- 71) Wilhelm Kosse, Erziehung und Lebenssinn, S. 157
- 72) ebenda, S. 157
- 73) ebenda, S. 157
- 74) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 87
- 75) Wilhelm Kosse, Erziehung und Lebenssinn, S. 154
- 76) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 21
- 77) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 20
- 78) ebenda, S. 24
- 79) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 24
- 80) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 227
- 81) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 26
- 82) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 19
- 83) ebenda, S. 24
- 84) Otto Fr. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik (Stuttgart 1950) S. 100
- 85) ebenda, S. 101

- 86) Otto Friedrich Bollnow, Begegnung und Bildung;
in: Romano Guardini u. Otto Fr. Bollnow
Begegnung und Bildung (Würzburg 1956) S. 39
- 87) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts
(Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 227
- 88) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter
Petersens (Ratingen 1962) S. 22
- 89) Paul Tillich, Mut zum Sein (Stuttgart 1964)
5. Aufl., S. 125
- 90) ebenda, S. 125
- 91) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter
Petersens (Ratingen 1962) S. 56
- 92) ebenda, S. 56
- 93) Heinrich Döpp-Vorwald, Noch einmal: Romano Guardini
"Grundlegung der Bildungslehre"; in: Zeitschrift für
Pädagogik, 5. Jg., 1959, S. 140/141
- 94) ebenda, S. 141
- 95) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 197
- 96) ebenda, S. 209
- 97) ebenda, S. 215
- 98) ebenda, S. 215
- 99) ebenda, S. 215
- 100) ebenda, S. 206
- 101) ebenda, S. 207
- 102) ebenda, S. 208
- 103) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter
Petersens, S. 65
- 104) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 206
- 105) siehe: Max Wertheimer, Produktives Denken
Wolfgang Metzger, Schöpferische Freiheit
- 106) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 217
- 107) ebenda, S. 217
- 108) Wilhelm Kosse, Erziehung und Lebenssinn, S. 155/156
- 109) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 32
- 110) ebenda, S. 32
- 111) ebenda, S. 25
- 112) ebenda, S. 27
- 113) Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie
des Lehrplans (Gütersloh 1873) S. 83

- 114) Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (Gütersloh 1873) S. 9 f.
Die Forderung, daß diese drei realen Lebenssphären die Basis des Unterrichts bilden müssen, ist nicht zuerst von Dörpfeld erhoben worden. Petersen hätte sich hier ebenso auf Friedrich Fröbel berufen können. In einem von Erika Hoffmann erstmals veröffentlichten Brief an Bertha von Marenholtz-Bülow entwickelt Fröbel einen ähnlichen Gedanken (siehe: Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften; hrg. v. Erika Hoffmann, 1. Bd. Godesberg 1951) S. 134 - 145).
- 115) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, (Ratingen 1962) S. 71
- 116) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 27
- 117) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, a.a.O., S. 74
- 118) ebenda, S. 74
- 119) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (Braunschweig 1953) S. 32
- 120) ebenda, S. 32
- 121) ebenda, S. 32
- 122) ebenda, S. 32
- 123) Wilhelm Kosse, Erziehung und Lebenssinn (Oberursel 1967) S. 68
- 124) Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, S. 32
- 125) Wilhelm Kosse, a.a.O., S. 69
- 126) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 33
- 127) Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, S. 131
- 128) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 15
- 129) siehe: ebenda, S. 15
- 130) Heinrich Döpp-Vorwald, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, S. 176
- 131) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 30
- 132) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 42
- 133) Wilhelm Kosse, a.a.O., S. 70
- 134) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 32
- 135) Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, S. 6/7
- 136) ebenda, S. 7
- 137) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 33
- 138) ebenda, S. 38
- 139) ebenda, S. 39
- 140) ebenda, S. 38

- 141) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 38
siehe auch: Peter Petersens, Der Ursprung der Pädagogik
(Berlin und Leipzig 1931) S. 9
- 142) Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan
(Braunschweig 1959) 28./29. Aufl., S. 31)
- 143) ebenda, S. 43
- 144) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 33/34
Petersen geht hier also von den gleichen Voraussetzungen aus, die B. Otto für den "Gesamtunterricht" wichtig erscheinen.
- 145) ebenda, S. 98
- 146) ebenda, S. 98
- 147) ebenda, S. 159
- 148) ebenda, S. 99
- 149) Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 34
- 150) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 204
- 151) ebenda, S. 204
und: Der Kleine Jena-Plan, S. 34
- 152) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 204
- 153) ebenda, S. 204
- 154) Werner Loch, Das Gespräch in der Schule,
in: Bildung und Erziehung (1956) S. 531
- 155) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 204
- 156) Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan, S. 34
- 157) Ein sehr schönes Beispiel für die Herstellung dieser Beziehungen ist die Aufzeichnung eines Gesprächs über den Tannenzapfen von Heinz Kometat
in: Jena-Plan, Anruf und Antwort, S. 91/92
- 158) Werner Loch, Das Gespräch in der Schule,
in: Bildung und Erziehung (1956) S. 534
- 159) Wilhelm Kosse, Echtheit als Ethos des Jenaplans,
in: Lebendige Schule (1964) 19. Jg., S. 250
- 160) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 99
- 161) ebenda, S. 101
- 162) ebenda, S. 100
- 163) Wilhelm Kosse, Echtheit als Ethos des Jenaplans, S. 251
- 164) ebenda, S. 250
- 165) Peter Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung
(Weimar 1926) S. 109
- 166) Werner Loch, Das Gespräch in der Schule, S. 535
- 167) Rudi Maskus, Verstößt das Unterrichtsgespräch gegen das Gesetz der pädagogischen Ökonomie und bevorzugt es einseitig die gesprächigen Schüler?
in: Lebendige Schule (1964) 19. Jg., S. 290
- 168) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 101
- 169) ebenda, S. 34

- 170) Hans Scheuerl, Das Spiel, S. 46
- 171) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 34
(im Original nicht gesperrt gedruckt)
- 172) Hans Scheuerl, Das Spiel, S. 134
- 173) ebenda, S. 132
- 174) ebenda, S. 134
- 175) ebenda, S. 182
- 176) Fröbels Theorie des Spiels I, S. 44
- 177) Peter Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien
allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer
Erziehung (Weimar 1930) S. 95
- 178) ebenda, S. 96
- 179) ebenda, S. 96
- 180) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 46
- 181) ebenda, S. 61
- 182) ebenda, S. 62
- 183) Peter Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien
allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer
Erziehung (Weimar 1930) S. 62
- 184) ebenda, S. 55
- 185) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 65
- 186) ebenda, S. 66
- 187) zitiert bei: Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogik
der deutschen Romantik (Stuttgart o.J.) S. 117
- 188) zitiert bei: Paul Moor, Die Bedeutung des Spiels in
der Erziehung (Bern und Stuttgart 1962) S. 77
- 189) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts,
S. 102 (im Original kursiv gedruckt)
- 190) Peter Petersen, Arno Förtsch, Das gestaltende
Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitäts-
schule 1925 - 1930 (Weimar 1930) S. 3
- 191) Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft
(Berlin und Leipzig 1924) S. 123
- 192) ebenda, S. 123
- 193) ebenda, S. 151
- 194) ebenda, S. 127
- 195) ebenda, S. 127
- 196) ebenda, S. 149
- 197) ebenda, S. 130
- 198) ebenda, S. 150
- 199) ebenda, S. 150
- 200) ebenda, S. 150

- 201) Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft (Berlin und Leipzig 1924) S. 153
- 202) ebenda, S. 153
- 203) ebenda, S. 153
- 204) ebenda, S. 154
- 205) siehe: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan) 2. Bd. Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930 von Peter Petersen und Arno Förtsch (Weimar 1930) S. 1
- 206) ebenda, S. 1
(im Originaltext gesperrt gedruckt)
- 207) siehe: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan) 2. Bd. Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930 v. Peter Petersen und Arno Förtsch (Weimar 1930) S. 4
- 208) Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 127/128
- 209) siehe: Der Jena-Plan, 2. Bd., S. 10/11
- 210) ebenda, S. 10
- 211) ebenda, S. 10
- 212) ebenda, S. 12
- 213) ebenda, S. 22
- 214) Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Der Jena-Plan, 3. Bd.) (Weimar 1934) S. 84
- 215) Der Jena-Plan, 2. Bd., S. 33
- 216) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 137
- 217) Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 153
- 218) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 39
- 219) ebenda, S. 136
- 220) Wolfgang Metzger, Schöpferische Freiheit (Frankfurt a.M. 1962)
- 221) Walter Guyer, Wie wir lernen, (Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1956)
- 222) Franz-Josef Wehnes, Schule und Arbeitswelt, Aufgaben, Probleme, Lösungsversuche (München 1964)
- 223) ebenda, S. 142
- 224) ebenda, S. 142
- 225) siehe Käthe Heintze, Peter Petersen und die Thüringer Fröbel-Bewegung;
in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg. 1964, S. 520 ff.

- 226) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 36
- 227) siehe: ebenda, S. 32
- 228) ebenda, S. 167
- 229) ebenda, S. 150
- 230) ebenda, S. 168
- 231) ebenda, S. 169
- 232) siehe: ebenda, S. 171
(Hervorhebung durch den Verfasser)
- 233) siehe: ebenda, S. 167
- 234) siehe: ebenda, S. 169
- 235) siehe: ebenda, S. 169
- 236) siehe: ebenda, S. 171
- 237) siehe: ebenda, S. 172
- 238) siehe: ebenda, S. 177
- 239) Hanna Apelt - Döpp-Vorwald, Feiern und Feste an der Universitätsschule; in: Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Weimar 1934) S. 128
- 240) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 115
- 241) ebenda, S. 105
- 242) ebenda, S. 115
- 243) ebenda, S. 117
- 244) ebenda, S. 117
- 245) Petersen schreibt dazu:
"Die Anknüpfung an die Idee Stoy und ihre Verwirklichung nach den Forderungen und mit den Mitteln und Einrichtungen der Gegenwart war selbstverständlich. So war es mehr als nur eine Äußerlichkeit, daß die Feier des Geburtstages der Gründung der Übungsschule durch Stoy wieder aufgenommen wurde".
siehe: Peter Petersen, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule (Weimar 1925) S. 3
- 246) siehe: Dorothea Schuster, Feste und Feiern in der Jena-Plan-Schule; in: Jenaplan, Anruf und Antwort, Hrsg. v. Hans Mieskes (Oberursel 1965) S. 138 und: Hanna Apelt - Döpp-Vorwald, a.a.O., S. 131
- Offenbar nimmt Petersen auch hier eine Anregung Friedrich Fröbels auf (siehe S. 116). Was Fröbel beabsichtigte, das ist auch das Anliegen Petersens: eine Besinnung auf das, was das vergangene Schuljahr gebracht hat: ob die Situationen so gut wie möglich genutzt wurden, welchen Wert das bisher Erreichte hat und vor allem, was jetzt zu tun ist. Petersen geht es - wie Fröbel - darum, daß die Kinder in der "Feier" der "Pädagogischen Rückschau" Motive für das Handeln gewinnen.

- 247) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 105
- 248) Man vergleiche die Arbeiten von O.F. Bollnow, "Neue Geborgenheit" (Stuttgart 1955); vom gleichen Verfasser "Die pädagogische Atmosphäre" (Heidelberg 1964); Karl Kerényi "Die antike Religion" (Düsseldorf - Köln 1952); Josef Pieper "Zustimmung zur Welt" (München 1963)
- 249) Erich Weber, Fest und Feier als pädagogische Situation, a.a.O., S. 530
- 250) R. Lennert, in: Pädagogisches Lexikon; hrg.v. Groot-hoff und Stallmann (Stuttgart 1961) S. 289
- 251) O.F. Bollnow, Neue Geborgenheit, a.a.O., S. 224
- 252) O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, a.a.O., S. 75
- 253) Franz Zinke, Die Kinderheilstätte als Erziehungs-stätte (Jena 1935) S. 59
- 254) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 34
- 255) ebenda, S. 34
- 256) Franz Zinke, Die Kinderheilstätte als Erziehungs-stätte, a.a.O., S. 54
- 257) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 38
- 258) Kurt Riedel, Eigengesetzliche Bildungslehre, (Osterwieck/Harz 1931)
- 259) Martin Heidegger, Sein und Zeit (Halle/Saale 1929) 2. Aufl., S. 179
- 260) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 38
- 261) ebenda, S. 37
- 262) Herbert Chiout, Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland (Dortmund 1955)
- 263) Else Müller-Petersen, Der Jena-Plan in der Welt; in: Jenaplanschule Ort der Begegnung mit der Welt; Heinrich Bolle zum 60. Geburtstag, 2. Mai 1960; Nr. 1 (Utrecht 1960) S. 7
- 264) ebenda, S. 7
- 265) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S.30
- 266) ebenda, S. 32
- 267) ebenda, S. 32
- 268) ebenda, S. 32
- 269) ebenda, S. 33
- 270) ebenda, S. 33
- 271) ebenda, S. 27
- 272) ebenda, S. 115

- 273) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 38
- 274) ebenda, S. 38
- 275) ebenda, S. 32
- 276) ebenda, S. 38
- 277) ebenda, S. 38
- 278) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 76
- 279) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 39
- 280) ebenda, S. 39
- 281) siehe: Franz Zinke, Überwindung der Vermassung als pädagogisches Problem (Düsseldorf 1952) 2. Aufl., S. 47
- 282) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 185 ff.
- 283) siehe: Otto Haase, Musisches Leben (Hannover 1951) 2. Aufl., S. 66 f.
- 284) siehe: Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 10
- 285) Georg Geißler, Das Problem der Methode in der Schule (Berlin, Langensalza, Leipzig o.J.) S. 3
- 286) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 66
- 287) Georg Geißler, Das Problem der Methode in der Schule (Berlin, Langensalza, Leipzig o.J.) S. 17
- 288) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 10
- 289) ebenda, S. 131
- 290) ebenda, S. 200 ff.
- 291) Waltraut Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik; in: Georg Geißler, das Problem der Methode in der Schule (Berlin, Langensalza, Leipzig o.J.) S. 140
- 292) siehe: Hugo Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis (Breslau 1922) 2. Aufl., S. 8
- 293) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 22
- 294) Peter Petersen, Innere Schulreform und neue Erziehung (Weimar 1925) S. 237
- 295) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 23
- 296) Elisabeth Apelt, Jenaplan und exemplarisches Lernen; in: Jenaplanschule, Ort der Begegnung mit der Welt, hrg. v. Werkgroep Jenaplan (Utrecht 1960) Heft 5, S. 127
- 297) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 131
- 298) ebenda, S. 161

- 299) Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Weimar 1934) Bd. III, S. 14
- 300) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 145
- 301) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 107
- 302) Peter Petersen, Neues Schulleben; in: Innere Schulreform und Neue Erziehung (Weimar 1925) S. 261
- 303) Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan (Braunschweig 1959) 28./29. Aufl., S. 36
- 304) Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Weimar 1934) Bd. III, S. 90
- 305) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 24
- 306) Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik (Berlin und Leipzig 1931; Neudruck 1964) S. 145
- 307) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 7
- 308) Peter Petersen, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule (Weimar 1925) Vorwort
- 309) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 71 ff.
- 310) Rudi Maskus, Peter Petersens Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung (Diss. Münster 1958) S. 102
- 311) Peter Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Weimar 1930) Bd. I, S. 6
- 312) Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S. 80
- 313) Peter Petersen, Pädagogik; in der Schriftenreihe: Die philosophischen Hauptgebiete in Grundrissen; hrg. v. Artur Lebert (Berlin 1932) S. 47
- 314) Peter Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung (Weimar 1926) S. 14
- 315) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 227
- 316) ebenda, S. 33
- 317) ebenda, S. 98
- 318) ebenda, S. 99
- 319) ebenda, S. 191
- 320) ebenda, S. 65
- 321) ebenda, S. 64

- 322) Peter Petersen, Die vier Hauptaufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik; hrg. v. Peter Petersen und Waldemar Zimmermann (Weimar 1927) S. 155
- 323) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, a.a.O., S. 43
- 324) Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Weimar 1934) Bd. III, S. V (Vorwort)
- 325) Else Müller-Petersen, Der Jenaplan in der Welt; in: Jenaplanschule Ort der Begegnung mit der Welt (Utrecht 1960) hrg.v. Werkgroep Jeneplan, Heft 1, S. 1
- 326) Georg Geißler, Das Problem der Unterrichtsmethode (Weinheim 1961) S. 5 ff.
- 327) siehe: Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 90 ff.
- 328) ebenda, S. 88/89
- 329) ebenda, S. 89
- 330) Georg Schindler, Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts (Düsseldorf 1956) 2. Aufl., S. 199
- 331) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 107
- 332) siehe: ebenda, S. 107
- 333) ebenda, S. 108
- 334) ebenda, S. 108/109
- 335) ebenda, S. 108
- 336) Hans Mieskes, Peter Petersen und unsere Zeit; in: Jenaplan Anruf und Antwort; hrg. v. H. Mieskes (Oberursel/Taunus) S. 35
- 337) siehe: Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Weinheim 1963) 2., erw. Aufl., S. 239
- 338) Wilhelm Flitner, Vorwort zu: Otto Scheibner, Arbeitsschule Idee und Gestaltung (Heidelberg 1962) S. 7
- 339) siehe: Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 91 f.
- 340) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 224
- 341) ebenda, S. 41
- 342) siehe: Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 92/93
- 343) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 119
- 344) ebenda, S. 185
- 345) ebenda, S. 185)

- 346) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts
(Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 30
(im Original kursiv gedruckt)
- 347) ebenda, S. 31
- 348) Fritz Blättner, Peter Petersen zum Gedächtnis;
in: Die Sammlung, 7. Jg. 1952, S. 333
- 349) Hans Mieskes, Peter Petersen und unsere Zeit;
in: Jenaplan Anruf und Antwort; hrg. v. Hans
Mieskes (Oberursel/Taunus 1965) S. 30
- 350) Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik
(Berlin-Leipzig 1931) Neudruck 1964, S. 37
- 351) Hans Mieskes, Peter Petersen und unsere Zeit;
in: Jenaplan Anruf und Antwort; hrg. v. Hans
Mieskes (Oberursel/Taunus 1965) S. 34
- 352) Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts
(Braunschweig 1953) 4. Aufl., S. 20
- 353) Hans Mieskes, Peter Petersen und unsere Zeit,
a.a.O., S. 35
- 354) Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des
Elementaren und die Theorie der kategorialen
Bildung (Weinheim 1963) 2., erw. Aufl., S. 238

Literaturverzeichnis

A n k ü n d i g u n g der öffentlichen Schulprüfungen
und Schulfeste in der Universitätsschule;
Pädagogen (Wiesbaden 1822)

A p e l t - D ö p p - V o r w a l d , Hanna,
Feiern und Feste in der Universitätsschule;
in: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan
(Jena-Plan III); hrg. von P. Petersen

A p e l t , E l i s a b e t h ,
Jena-Plan und exemplarisches Lernen;
in: Jenaplanschule Ort der Begegnung mit der Welt;
hrsg. v. Werkgroep Jenaplan (Utrecht 1960) Heft 5

A r n d t , E r n s t M.,
Erinnerungen aus dem äußeren Leben (Leipzig 1840) Reclam

B a c h e l e r , M., Deutsche Familienerziehung in der
Zeit der Aufklärung und Romantik (Stuttgart 1914)

B a l l y , G u s t a v , Vom Ursprung und den
Grenzen der Freiheit (Basel 1945)

B a s e d o w , J o h . B e r n h a r d ,
Ausgewählte Schriften; hrg. v. H. Göring (Langensalza 1880)

B i e h n , H., Feste und Feiern im alten Europa
(München o.J.)

B l ä t t n e r , F r i t z ,
Peter Petersen zum Gedächtnis;
in: Die Sammlung, 7. Jahrg. 1952

B l o c h m a n n , E l i s a b e t h (Hrsg.),
Fröbels Theorie des Spiels I (Weinheim 1963) 3. Aufl.

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Existenzphilosophie und Pädagogik (Stuttgart 1950)

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Begegnung und Bildung; in: Romano Guardini, Otto Friedrich
Bollnow, Begegnung und Bildung (Würzburg 1956)

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Neue Geborgenheit (Stuttgart 1955)

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Sprache und Erziehung;
in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1965) 18. Jg.

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Die pädagogische Atmosphäre (Heidelberg 1964)

B o l l n o w , O t t o F r i e d r i c h ,
Die Pädagogik der deutschen Romantik (Stuttgart o.J.)

Bl ü h e r , H a n s ,
Wandervogel (Berlin 1912) Bd. I

B u b e r , M a r t i n ,
Die Schriften über das Dialogische Prinzip (Heidelberg 1954)

B ü h l e r , K a r l ,
Die geistige Entwicklung des Kindes (Jena 1927) 6. Aufl.

B u r g e r , E d u a r d ,
Arbeitsschulpädagogik (Leipzig 1923) 2. Aufl.

B u y t e n d i j k , F.J.J.,
Wesen und Sinn des Spiels (Berlin 1933)

C a v e m a n n , B e r n h a r d ,
Pädagogische Situation und pädagogisches Feld;
in: Jenaplan Anruf und Antwort, hrg. v. H. Mieskes
(Oberursel/Taunus 1965)

C h i o u t , H e r b e r t ,
Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland (Dortmund 1955)

C o m e n i u s , J o h a n n A m o s ,
Große Didaktik, hrg. v. Andreas Flitner
(Düsseldorf-München 1960) 2. Aufl.

C o m e n i u s , J o h a n n A m o s ,
Informatorium der Mutterschule; in: Pädagogische Bibliothek;
hrg. v. Karl Richter, Bd. XI (Leipzig o.J.)

C o m e n i u s , J o h a n n A m o s ,
Ausgang aus den scholastischen Irrgärten ins Freie;
in: Pädagogische Bibliothek; hrg. v. Karl Richter, Bd XI
(Leipzig o.J.)

C o o p e r , D u f f , T a l l e y r a n d (München 1962) DTV

D i e t r i c h , T h e o , P e t e r P e t e r s e n , L e b e n
und Werk; Beiheft "Lebendige Schule" (Frankfurt 1954)

D ö p p - V o r w a l d , H e i n r i c h ,
Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung
(Berlin 1941)

D ö p p - V o r w a l d , H e i n r i c h ,
Organologische oder anthropologische Grundlegung der
Erziehungswissenschaft? in: Philosophische Studien
(Berlin 1949)

D ö p p - V o r w a l d , H e i n r i c h ,
Grundfragen der Erziehungswissenschaft (Ratingen 1964)

D ö p p - V o r w a l d , H e i n r i c h ,
Peter Petersen; in: "Thüringer Erzieher". Hrg.v. G. Franz
und W. Teitner (Köln 1966)

D ö p p - V o r w a l d , H e i n r i c h ,
Noch einmal: "Grundlegung der Bildungslehre"; in: Zeit-
schrift für Pädagogik, 5. Jahrg. 1959

Döpp - Vorwald, Heinrich,
Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962)

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm,
Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (Gütersloh 1873)

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm,
Der didaktische Materialismus (Gütersloh 1894) 3. Aufl.

Eggersdorfer, Franz X.,
Jugendbildung (München 1950) 5. Aufl.

Essen, Erika, Methodik des Deutschunterrichts
(Heidelberg 1962) 4. Aufl.

Faber, Werner,
Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das
erzieherische Verhältnis (Ratingen 1962)

Feldige, Ferdinand, Sonnenblicke ins
Jugendland, Urteile über Erziehung sowie Erinnerungen aus
der Schul- und Jugendzeit hervorragender Personen
(Freiburg i.Br. 1912)

Fink, Eugen,
Oase des Glücks (München 1957)

Fink, Eugen,
Spiel als Weltsymbol (Stuttgart 1960)

Fischer, Aloys,
Psychologie der Arbeit; in: Die Arbeitsschule, Heft 1 - 3,
1925

Fischer, Aloys,
Leben und Werk; hrg. v. Karl Kreitmair (München 1957)

Flitner, Andreas,
Die Pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaft
vom Menschen; in: Wege zur Pädagogischen Anthropologie;
hrsg. v. Andreas Flitner (Heidelberg 1963)

Flitner, Wilhelm, Vorwort zu:
Otto Scheibner, Arbeitsschule, Idee und Gestaltung
(Heidelberg 1962)

Francke, August Hermann,
Pädagogische Schriften (Paderborn 1957)

Freud, Sigmund, Gesammelte Schriften
(Leipzig, Wien, Zürich 1924)

Freyer, Hans,
Theorien des gegenwärtigen Zeitalters
(Stuttgart 1955)

Fröbel, Friedrich, Ausgewählte Schriften
Hrsg. von Elisabeth Blochmann (Godesberg 1951) 1. u. 2. Bd.

Gansberg, Fritz
Der freie Aufsatz (Bonn 1954) 4. Aufl.

G a u d i g , H u g o , Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (Leipzig 1917 und 1930) 3. Aufl.

G a u d i g , H u g o , Didaktische Ketzereien (Leipzig 1921)

G a u d i g , H u g o , Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis (Breslau 1922)

G a u d i g , H u g o , Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (Leipzig 1930)

G a u d i g , H u g o , Schule und Schulleben (Leipzig 1923)

G e i ß l e r , G e o r g , Das Problem der Unterrichtsmethode (Weinheim 1961)

G e i ß l e r , G e o r g , Das Problem der Methode in der Schule (Berlin, Langensalza, Leipzig o.J.)

G e s c h i c h t e des humanistischen Schulwesens in Württemberg (Stuttgart 1820) Bd. 2, 1. Halbband

G o e t h e , J o h a n n W o l f g a n g , Dichtung und Wahrheit; Hrsg. v. Theodor Friedrich (Leipzig o.J. Reclam)

G o e t h e , J o h a n n W o l f g a n g , Wilhelm Meisters Wanderjahre; in: Goethes Werke in 14 Bänden (Hamburger Ausgabe 1959) 4. Aufl., Bd. VIII

G r o l l , H a n s , Die Systematiker der Leibesübungen (Wien 1959)

G r o o s , K a r l , Die Spiele der Menschen (Jena 1899)

G r o o s , K a r l , Die Spiele der Tiere (Jena 1907) 2. Aufl.

G u t s m u t h s , J o h . C h r . F r . , Spiele zur Übung des Körpers und des Geistes (Hof 1914) 9. Aufl., bearbeitet von G. Thiele

G u r l i t t , L u d w i g , Erziehungslehre (Berlin 1909)

G u y e r , W a l t e r , Wie wir lernen (Erlenbach - Zürich u. Stuttgart 1956)

H a a s e , O t t o , Musisches Leben (Hannover - Darmstadt 1951)

H a a s e , O t t o , Über das Gespräch; in: Westermanns Pädagogische Beiträge (Braunschweig 1953) Heft 4

H a m a i d e , A m e l i e ,
Die Methode Decroly (Weimar 1928)

H a r t l a u b , G. F. ,
Der Genius im Kinde (Breslaus 1922)

H a r t m a n n , W i l f r i e d ,
Der Mensch in unseren Bildungsplänen (München 1965)

H a u c k , K u r t , Das Spiel in der Erziehung des
18. Jahrhunderts (Diss. Halle 1935)

H e i d e g g e r , M a r t i n ,
Sein und Zeit (Halle 1929)

H e i d e g g e r , M a r t i n ,
Unterwegs zur Sprache (Pfullingen 1959)

H e i n t z e , K ä t h e , Peter Petersen und die
Thüringer Fröbel-Bewegung; in: Pädagogische Rundschau
(Ratingen 1964) 18. Jg.

H e i s t e r m a n n , W a l t e r , Mensch und Arbeit;
in: Bildung und Erziehung (1965) 18. Jg.

H e l m i g , H e l e n e ,
Montessori-Pädagogik (Freiburg 1958)

H e r b a r t , J o h a n n F r i e d r i c h ,
Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet;
in: Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke; hrg.v. Karl
Kehrbach (Langensalza 1887 u. 1912) Bd. II

H e r d e r , J o h . G. ,
Abhandlungen über den Ursprung der Sprache (Leipzig 1901)
Hrsg. von Th. Matthias

H e r d e r , J o h . G. , Von der Ausbildung der Rede
und Sprache; Gesammelte Werke; hrg. v. Franz Schultz
(Potsdam o.J.) Bd. III

H ö r d t , P h i l i p p ,
Theorie der Schule (Frankfurt a.M. 1933)

H ö r d t , P h i l i p p , Grundformen volkhafter
Bildung (Frankfurt a.M. 1936) 6. Aufl.

H u g u e n i n , E l i s a b e t h ,
Die Odenwaldschule (Weimar 1926)

H u i z i n g a , J o h a n , Homo ludens (Reinbek b.
Hamburg 1953) 6. Aufl.; Rowohlt's deutsche Enzyklopädie

v. H u m b o l d t , W i l h e l m , Über die Verschieden-
heit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die
geistige Entwicklung des Menschengeschlechts;
hrsg.v. A. Flitner u. K. Giel (Darmstadt 1963) Bd. III

J a s p e r s , K a r l ,
Philosophie (Berlin 1932) Bd. I, Bd. III

J a s p e r s , K a r l ,
Schicksal und Wille (München 1967)

J o o s t , L. , Das Unterrichtsgespräch;
hrg. im Auftrag des Schul- und Kulturstamtes des Kreises
Oldenburg/Holstein (Braunschweig 1954) 3. Aufl.

K a i n z , F r i e d r i c h , Psychologie der Sprache;
in: Physiologische Psychologie der Sprechvorgänge
(Stuttgart 1954) Bd. III

K a t e r k a m p , T h e o d o r , Denkwürdigkeiten aus
dem Leben der Fürstin Amalie von Gallitzin, geb. Gräfin von
Schmettau (Münster 1828)

K e r é n y i , K a r l ,
Die antike Religion (Düsseldorf - Köln 1952)

K e r s c h e n s t e i n e r , G e o r g , Der Begriff
der Arbeitsschule (Leipzig - Berlin 1925 u. Düsseldorf 1955)

K e r s c h e n s t e i n e r , G e o r g ,
Theorie der Bildung (Leipzig - Berlin 1926) 2. Aufl.

K e r s c h e n s t e i n e r , G e o r g , Grundfragen
der Schulorganisation (München - Düsseldorf 1954) 7. Aufl.

K i n d e r m a n n , F e r d i n a n d , Von der Ent-
stehung und Verbreitung der Industrieklassen des
Königreichs Böhmen (Dresden 1792)

K l a f k i , W o l f g a n g , Das pädagogische
Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale-
nen Bildung (Weinheim 1963) 2. erw. Aufl.

K l e y , E w a l d , Die Erziehungs- und Unterrichts-
formen des Jena-Plans; in: Westermanns Pädagogische Beiträge,
Heft 2, 1953

K l o s t e r m a n n , H e l e n e L. , (Hrsg.)
Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knaben-
erzieher (1927)

K l u g e - G ö t z e , Etymologisches Wörterbuch der
deutschen Sprache (Berlin 1963) 19. Aufl.

K ö h l e r , E l s a , Voraussetzungen psychologischer
Forschung in der pädagogischen Situation; Vortrag a.d.
Intern. Kongreß für Psychologie (Kopenhagen 1932)

K o s s e , W i l h e l m , Das Schrifttum Peter Peters-
sens; in: Pädagogische Rundschau, 17. Jg., Juli 1963

K o s s e , W i l h e l m , Erziehung und Lebenssinn
(Oberursel/Taunus 1967)

K o s s e , W i l h e l m , Echtheit als Ethos des Jenaplans; in: Lebendige Schule (1964) 19. Jg.

K u h n , W i l l i , Der Arbeitsbegriff der Pädagogik (Diss. Tübingen 1927)

K u m e t a t , H e i n z , Eine Schule auf dem Wege; in: Jenaplanschule Ort der Begegnung mit der Welt; hrg. v. Werkgroep Jenaplan (Utrecht 1960) Heft 2

K u m e t a t , H e i n z , Situationen des Jenaplans; in: Hans Mieskes, Jenaplan Anruf und Antwort (Oberursel/Taunus 1965)

L a n g e , K o n r a d , Die bewußte Selbsttäuschung als Kern künstlerischen Genusses (Leipzig 1895)

L a n g e , K o n r a d , Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Darmstadt 1893)

L a n g e , W i c h a r d (Hrsg.), Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften (Berlin 1862)

L a t z e l , E d w i n , Die Erhellung der Grenzsituation; in: Karl Jaspers (Stuttgart 1957) hrg. v. Paul Schilpp

L a q u e u r , W. Z., Die deutsche Jugendbewegung (Köln 1962)

L a z a r u s , M o r i t z , Die Reize des Spiels (Berlin 1883)

L e x i k o n d e r P ä d a g o g i k (Freiburg 1953) hrg. v. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. II

L i c h t w a r k , A l f r e d , Die Einheit der künstlerischen Erziehung; in: Die deutsche Reformpädagogik; hrg. v. W. Flitner u. G. Kudritzki (Düsseldorf-München 1961)

L i c h t w a r k , A l f r e d , Der Deutsche der Zukunft; in: Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des 1. Kunsterziehungstages in Dresden 1901 (Leipzig 1902)

L i e b r u c k s , B r u n o , Sprache und Bewußtsein (Frankfurt a.M. 1964) Bd. I

L i g h t h a r t , J a n , Pädagogik des vollen Lebens (Weimar 1936)

L i t t , T h e o d o r , Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (Bochum o.J.) Kamps pädagogische Taschenbücher Nr. 3

L o c h , W e r n e r , Die Ermunterung; in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1965) 18. Jg.

L o c h , W e r n e r , Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre; in: Bildung und Erziehung (Düsseldorf 1961) 15. Jg.

L o c h , W e r n e r , Das Gespräch in der Schule; in: Bildung und Erziehung (Frankfurt a.M. 1956) 9. Jg.

L o c k e , J o h n , Gedanken über Erziehung (Langensalza 1910) Hrsg. v. E. v. Sallwürk

L ö w i t s c h , K a r l , Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (München 1928)

L u s e r k e , M a r t i n , Schule am Meer (Bremen 1925)

L u t h e r , F r i e d r i c h , Grundsätzliche Beiträge zu einer Theorie des Spiels (Leipzig 1925)

M a s k u s , R u d i , Peter Petersen Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung (Diss. Münster 1958)

M a s k u s , R u d i , Verstößt das Unterrichtsgespräch gegen das Gesetz der pädagogischen Ökonomie und bevorzugt es einseitig die gesprächigen Schüler? in: Lebendige Schule (1964) 19. Jg.

M a r x , K a r l , Nationalökonomie und Philosophie (Köln und Berlin 1950) Hrsg. v. E. Trier

M e t z g e r , W o l f g a n g , Schöpferische Freiheit (Frankfurt a.M. 1962)

M i e s k e s , H a n s , Gedenkrede am 9.4.1952 in: Peter Petersen, Leben und Werk; Beiheft "Lebendige Schule" (Frankfurt a.M. 1954)

M i e s k e s , H a n s , Schulwirklichkeit und Menschwerdung (München 1956)

M i e s k e s , H a n s , Streiflichter aus meinen Erfahrungen und Erkenntnissen im Jena-Plan; in: Jenaplan-schule Ort der Begegnung mit der Welt; hrg. v. Werkgroep Jenaplan (Utrecht 1960) Heft 1

M i e s k e s , H a n s , Peter Petersen und unsere Zeit in: Jenaplan Anruf und Antwort (Oberursel/Taunus 1965)

M o o r , P a u l , Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung (Bern - Stuttgart 1962)

M o n t e s s o r i , M a r i a , Kinder, die in der Kirche leben; hrg. u. übers. v. Helene Helmig (Freiburg 1964)

M o n t e s s o r i , M a r i a , Mein Handbuch (Stuttgart o.J.)

Montessori - Erziehung für Schulkinder
(Stuttgart 1926)

Muchow, Hans - H., Die Schule ist tot ...
es lebe die Schule (Schleswig 1956)

Müller-Petersen, Else, Der Jena-Plan
in der Welt; in: Jenaplanschule Ort der Begegnung mit der
Welt; hrg. v. Werkgroep Jenaplan (Utrecht 1960) Heft 1

Neubert, Waltraut, Das Erlebnis in der
Pädagogik; in: Georg Geißler, Das Problem der Methode in
der Schule (Berlin, Langensalza, Leipzig o.J.)

Nohl, Herman, Die pädagogische Bewegung in
Deutschland und ihre Theorie (Frankfurt a.M. 1963) 6. Aufl.

Nohl, Wilhelm, Ludwig van Beethoven
(Stuttgart 1927)

Odenbach, Karl, Studien zur Didaktik der
Gegenwart (Braunschweig 1961)

Odenbach, Karl, Die deutsche Arbeitsschule
(Braunschweig 1963)

Otto, Berthold, Beiträge zur Psychologie
des Unterrichts (Leipzig 1903)

Otto, Berthold, Vortrag in seiner Haus-
lehrerschule am 21.10.1913; in: Georg Geißler, das Problem
der Unterrichtsmethode (Weinheim 1961)

Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen.
Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift
(Leipzig 1910)

Otto, Berthold, Volksorganische Einrich-
tungen der Zukunftsschule (Berlin 1914)

Otto, Berthold, Arbeit oder Spiele?
in: Der Hauslehrer X. Jg. (Groß-Lichterfelde 1910)

Otto, Berthold, Ausgewählte pädagogische
Schriften (Paderborn 1963) Besorgt von Karl Kreitmair

Pädagogisches Lexikon;
Hrsg. v. H.H. Groothoff und M. Stallmann (Stuttgart 1961)

Paulsen, Friedrich, Geschichte des
gelehrten Unterrichts (Berlin-Leipzig 1921) 3. Aufl., Bd. II

Pestalozzi, Johann Heinrich;
Sämtliche Werke (Zürich 1946) Bd. VII, Bd. VIII, Bd. X

Pestalozzis sämtliche Werke,
Gesichtet vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen
von L. W. Seyfart (Brandenburg a.d.Havel)

Petersen, Peter,
Pädagogik der Gegenwart (Berlin 1937)

Petersen, Peter,
Allgemeine Erziehungswissenschaft (Berlin-Leipzig 1924)

Petersen, Peter, Förtsch, Arno,
Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer
Universitätsschule 1925 - 1930 (Weimar 1930)

Petersen, Peter, Neues Schulleben;
in: Innere Schulreform und Neue Erziehung (Weimar 1925)

Petersen, Peter, Eine Grundschule nach den
Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule
(Weimar 1926)

Petersen, Peter,
Die Neueuropäische Erziehungsbewegung (Weimar 1926)

Petersen, Peter, Der Kleine Jena-Plan
(Langensalza 1927) 1. Aufl. u. (Braunschweig 1959) 28./29.Aufl.

Petersen, Peter, Die vier Hauptaufgaben des
Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der
Jugendkunde und sozialer Politik; hrg. v. Peter Petersen und
Waldemar Zimmermann (Weimar 1927)

Petersen, Peter, Schulleben und Unterricht
einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen
Neuer Erziehung (Weimar 1930) Bd. I

Petersen, Peter, Der Ursprung der Pädagogik
(Berlin-Leipzig 1931; Neudruck 1964)

Petersen, Peter, Pädagogik; in: Schriften-
reihe: Die philosophischen Hauptgebiete in Grundrissen;
hrsg. v. Artur Liebert (Berlin 1932)

Petersen, Peter, Die Praxis der Schulen
nach dem Jena-Plan (Weimar 1934) Bd. III

Petersen, Peter, Führungslehre des
Unterrichts (Braunschweig 1953) 4. Aufl.

Picard, Max,
Der Mensch und das Werk (Erlenbach-Zürich 1955)

Pieper, Josef,
Muße und Kult (München 1961) 6. Aufl.

Pieper, Josef,
Zustimmung zur Welt (München 1963)

Plate, Werner, Das Spiel in der deutschen
Jugendbewegung (Diss. Münster 1940)

Platon, Protagoras; Sämtliche Werke
(Berlin o.J.) Hrsg. v. Lambert Schneider, Bd. I

Platon, Nomoi; Sämtliche Werke
(Hamburg 1959) Hrsg. v. W.F. Otto u.a.) Bd. VI

Porzig, Walter,
Das Wunder der Sprache (Berlin-München 1962) 3. Aufl.

Preyer, Wilhelm, Die Seele des Kindes.
Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen
in den ersten Lebensjahren (Leipzig 1908) 7. Aufl.

Rach, Alfred, Sachwörter zur deutschen
Erziehungsgeschichte (Weinheim 1964)

Reble, Albert,
Geschichte der Pädagogik (Stuttgart 1959)

Reichwein, Adolf
Schaffendes Schulvolk (Braunschweig 1951) 3. Aufl.

Rein, Wilhelm, Encyklopädisches Handbuch
der Pädagogik (Langensalza 1908) Bd. VIII

Richter, Jean Paul,
Levana oder Erzieh-Lehre (Langensalza 1892)
Hrsg. v. Karl Lange

Riedel, Kurt,
Eigengesetzliche Bildungslehre (Osterwieck-Harz 1931)

v. Rochow, Friedrich Eberhard,
Sämtliche pädagogische Schriften; hrg. v. F. Jonas und
F. Wienecke (Berlin 1909)

Röhrs, Hermann,
Jean-Jaques Rousseau (Heidelberg 1957)

Rousseau, Jean-Jaques,
Emile oder Über die Erziehung; übers. v. E. Skommodau
(Stuttgart 1963)

Rousseau, Jean-Jaques,
Emile oder Über die Erziehung (Leipzig o.J., Kröner) Bd. 1

Rutt, Theodor,
Didaktik der Muttersprache (Frankfurt a.M. 1964)

Salzmann, Christian Gotthilf,
Ausgewählte Schriften (Langensalza 1904) 2. Aufl.,
hrsg. v. E. Ackermann, Bd. II

Salzmann, Christian Gotthilf,
Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher
(Leipzig 1788) Bd. II

Schaller, Julius,
Das Spiel und die Spiele (Weimar 1861)

Scharrelmann, Heinrich,
Erlebte Pädagogik (Hamburg 1922)

S c h e l l e r , M a x ,
Die Stellung des Menschen im Kosmos (Darmstadt 1928)

S c h e u e r l , H a n s ,
Beiträge zur Theorie des Spiels (Weinheim o.J.)

S c h e u e r l , H a n s ,
Das Spiel (Weinheim 1962) 3. Aufl.

S c h e u e r l , H a n s , Die Phänomenologie des Spiels;
in: Das Spiel; hrg. v. Ausschuß deutscher Leibeserzieher
(Frankfurt a.M. 1959)

S c h i l l e r , F r i e d r i c h ,
Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe
von Briefen; Säkularausgabe (Stuttgart und Berlin o.J.) Bd.12

S c h i n d l e r , G e o r g , Bildungslehre eines
natürlichen Unterrichts (Düsseldorf 1956)

Friedrich Schleiermachers Erziehungslehre
Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachge-
schriebenen Vorlesungen (Berlin 1849) Hrsg. v. C. Platz

S c h l e i e r m a c h e r , F r i e d r i c h D.,
Praktische Theologie; Sämtliche Werke (Berlin 1850) Bd. XIII

S c h o r e r , H a n s ,
Das Gespräch in der Schule (Frankfurt a.M. 1960) 2. Aufl.

S c h u l z , G ü n t e r ,
Der Streit um Montessori (Freiburg 1961)

S c h w a g e r , K a r l H., Wesen und Formen des
Lehrgangs im Schulunterricht (Weinheim o.J.)
Pädagogische Studien, hrg. v. Georg Geißler

S e i d e n f a d e n , F r i t z , Die musische Erziehung
in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraus-
setzungen (Ratingen 1962)

S e y f e r t , R i c h a r d ,
Die Unterrichtslektion als Kunstform (München 1920) 5. Aufl.

S o l d t , J o h a n n e s , Karl Volkmar Stoy und die
Johann Friedrichs-Schule zu Jena (Weimar 1935)

S p e n c e r , H e r b e r t ,
Principles of Psychologie (New York 1897)

S p r a n g e r , E d u a r d ,
Pestalozzis Denkformen (Stuttgart 1947)

S p r a n g e r , E d u a r d ,
Zur Geschichte der deutschen Volksschule (Heidelberg 1949)

S t ä h l i n , W.,
Fieber und Heil in der Jugendbewegung (Hamburg 1922)

Stanley Hall, G.,
Adolescence (New York 1904)

Stephan, G., Die häusliche Erziehung in Deutschland
während des 18. Jahrhunderts (Wiesbaden 1891)

Tillich, Paul,
Mut zum Sein (Stuttgart 1964)

v. Uexküll, Jakob,
Umwelt und Innenwelt der Tiere (Berlin 1921)

Watson, John B.,
Der Behaviorismus (Berlin-Leipzig 1930) übers. v. F. Giese

Weber, Erich, Fest und Feier als pädagogische
Situation; in: Welt der Schule (1965) 18. Jg.

Wehle, Georg, Praxis und Theorie im Lebenswerk
Georg Kerschensteiners; Göttinger Studien zur Pädagogik;
Neue Folge; hrg. v. E. Weniger, Heft 1 (Weinheim 1964) 2. Aufl.

Wehnes, Franz-Josef,
Schule und Arbeitswelt (München 1964)

Weinstock, Heinrich,
Arbeit und Bildung (Heidelberg 1954)

Weniger, Erich, Schulreform, Kulturkritik und
pädagogische Bewegung; in: Die Sammlung; 3. Jahrg., Heft 8
(Göttingen 1948)

Wertheimer, Max,
Produktives Denken (Frankfurt a.M. 1951)

Wolf, Otto H., Die anthropologisch-pädagogische
Bedeutung von Fest und Feier im Anschluß an Salzmann, Jahn
und Fröbel (Diss. Tübingen 1958)

Zinke, Franz,
Die Kinderheilstätte als Erziehungsstätte (Jena 1935)

Zinke, Franz,
Überwindung der Vermassung als pädagogisches Problem
(Düsseldorf 1952) 2. Aufl.

Am 16. Mai 1930 wurde ich als 4. Kind des Bürgermeisters i. R. Heinrich Kläßen und seiner Ehefrau Agnes, geb. Zimmermanns in Düsseldorf geboren. Vom 1. April 1937 bis 31. August 1941 besuchte ich die Volksschulen in Düsseldorf-Gerresheim und Norf bei Neuß und vom 1. September 1942 an das staatliche Gymnasium (humanistischer Zweig) in Neuß, wo ich am 12. Februar 1952 das Abitur bestand. Nach einjähriger Werkstudentenzeit studierte ich vom 2. Mai 1953 bis zum 6. März 1956 an der Pädagogischen Hochschule in Alfeld/Leine, war anschließend bis zum 31. Dezember 1958 apl. Lehrer in Ahlen, Aschendorfermoor und Vrees im Kreis Aschendorf-Hümmling, Reg. Bez. Osnabrück, und bestand am 12. Oktober 1958 die Zweite Lehrerprüfung. Vom 1. August 1959 bis 31. Juli 1961 war ich Lehrer für schwererziehbare Kinder an der privaten Volksschule des Vinzenzwerkes in Handorf bei Münster und wurde am 1. August 1961 wiss. Angestellter an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Münster I. Seit dem 1. August 1967 bin ich Assistent am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster. Am 5. Mai 1958 begann ich mein Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Ich studierte die Fächer Pädagogik, Psychologie und Kunstgeschichte.

